



---

Universidad de Sevilla

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Educativa

**LOS PROCESOS DE ASESORAMIENTO EXTERNO  
A LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES  
DESDE LA PERSPECTIVA DE SUS  
PROTAGONISTAS**

Tesis presentada para aspirar al grado de Doctor por Mario Garay Aguilar, dirigida  
por

Dra. Marita Sánchez Moreno

Sevilla, 2015

## Agradecimientos

Quisiera expresar mis más sinceros agradecimientos a las autoridades de la Universidad de la Universidad de Magallanes, y a todas las personas que me han acompañado y apoyado en la elaboración de este trabajo.

El máximo reconocimiento a mi profesora Directora de Tesis Dra. Marita Sánchez-Moreno, Catedrática de la Universidad de Sevilla, quien hizo posible la realización de la misma. Quiero agradecer su apoyo personal, su tiempo, su optimismo y la promoción de mi autonomía investigativa.

Un reconocimiento muy afectivo a mi familia, especialmente a mi esposa Hiliana, por ocupar el lugar más importante en mi vida y por apoyarme de forma incondicional durante éste largo camino.

A mis hijos Ariela y Antonio, especialmente por su paciencia, comprensión y apoyo.

## ÍNDICE

ÍNDICE DE CONTENIDO .....	3
ÍNDICE DE TABLAS.....	8
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	23
INTRODUCCIÓN.....	24
CAPÍTULO 1: PROBLEMATIZACIÓN.....	27
1.1 Origen y Justificación de la Investigación .....	27
1.2 Definición del Problema .....	36
1.2.1 Objetivos del Trabajo de Investigación .....	36
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO.....	39
2.1. Mejora e Innovación Educativa en las Escuelas.....	39
2.1.2 La Importancia de la Innovación en la Mejora Educativa.....	47
2.1.3 Cómo debería realizarse un Proceso Innovador en Educación .....	49
2.1.4 Mejora y Desarrollo Organizacional. ....	57
2.1.4.1 ¿Qué entendemos por Calidad en Educación?.....	67
2.1.5 Clima Organizacional .....	71
2.1.6 Cultura Escolar.....	76
2.2 El Liderazgo en el contexto del Mejoramiento Educativo .....	85
2.2.1 La importancia del Liderazgo Directivo en los Procesos de Asesoramiento .....	91
2.3 El Asesoramiento a las Escuelas: Una práctica profesional controvertida .	101
2.3.1 Asesoramiento Educativo.....	103
2.3.2 Roles y Funciones de los Asesores .....	118
2.3.3 Evaluación de la Práctica Asesora.....	130
2.4 Políticas Educativas en Chile Orientadas hacia la Mejora .....	139

2.4.1 Escenario Educacional en los años 90: Gestión Educacional y Mejoramiento Continuo en Chile .....	144
2.4.2 Escenario Educacional desde el año 2000: Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar ( SACGE) .....	150
2.4.3 Una Política Educativa que se Orienta hacia la Calidad .....	157
2.4.4 La Búsqueda de la Calidad e Igualdad a través de las Políticas Educativas .....	161
2.5 La Ley de SEP (Nº20.248), como Política Educativa.....	168
2.5.1 Elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo.....	179
2.5.2 La Rendición de Cuentas en el Contexto de la Ley SEP .....	191
2.5.3 Rol del Sostenedor en la Ley SEP .....	194
2.5.4 Asistencia Técnica Educativa en la Ley SEP (ATEs).....	200
CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO .....	208
3.1 Diseño de la Investigación .....	209
3.1.1 Investigación Mixta Cuantitativa y Cualitativa .....	209
3.2 Etapa 1: Primera Fase Extensiva con Metodología Cuantitativa .....	212
3.2.1. Tipo de Investigación .....	212
3.3 Contexto de la Investigación: Corporación Municipal de Punta Arenas .....	214
3.3.1 Selección de la Muestra .....	217
3.4 Determinación de procedimientos e instrumentos de recolección de información.....	220
3.4.1 Diseño de Instrumentos .....	221
3.4.5 Validación y Fiabilidad de los Cuestionarios .....	228
3.4.5.3 Aplicación de los Instrumentos .....	234
3.4.5.4 Proceso de Análisis Cuantitativo .....	235



3.5 Etapa 2: Segunda Fase Intensiva con Metodología Cualitativa.....	236
3.5.1 Primer Momento: Antes de Acceder al Escenario.....	238
3.5.2 Preguntas de la Investigación Cualitativa .....	238
3.5.3 Muestra de la Fase Intensiva .....	239
3.5.4 Técnica de Recogida de Datos: La Entrevista .....	241
3.5.5 Segundo Momento: Cómo Acceder al Escenario .....	243
3.5.6 Estructura del Trabajo de Campo .....	244
3.5.7 Tercer Momento: la Retirada del Escenario.....	246
3.5.8 Estructura e Interpretación de Códigos.....	250
3.5.9 Triangulación.....	253
CAPÍTULO 4 : RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	254
4.1 Análisis descriptivo por Dimensiones.....	254
4.1.1 Presentación de Resultados según Dimensiones.....	255
4.1.2 Resultados Cuestionarios Directivos.....	256
4.1.3 Resultados Cuestionarios Profesores .....	299
4.1.4 Resultados Cuestionarios Asesores .....	344
4.2 Análisis descriptivo de dimensiones: Prueba Chi-Cuadrado y T- Student..	377
4.2.1 Resultados de docentes y directivos según dimensiones.....	378
4.3 Resultados del SIMCE y prueba T-Student .....	437
4.4 Resultados de Matrícula .....	440
4.5 Presentación y Análisis de resultados Cualitativos.....	443
4.5.1 Fase reflexiva.....	444
4.5.2 Fase Analítica.....	444
4.5.3 Reducción de Datos.....	445

4.5.4 Interpretación de códigos .....	446
4.6 Resultados Globales de las Entrevistas.....	446
4.6.1 Códigos Entrevistas a Directivos.....	447
4.6.2. Composición de los Contenidos de las Respuestas .....	452
4.6.2.1. Palabras claves ocupadas por Directivos.....	452
4.6.2.2. Uso de palabras claves por cada Dimensión con los tres actores	454
4.6.2.3 Segmentos extraídos desde la entrevista Directivos.....	460
4.7 Códigos Entrevistas a Profesores .....	494
4.7.1 Composición de los Contenidos de las Respuestas Profesores .....	497
4.7.1.1 Palabras claves ocupadas por Profesores .....	497
4.7.1.2 Segmentos extraídos desde la entrevista Profesores .....	498
4.8 Códigos Entrevistas a Asesores .....	524
4.8.1 Composición de los Contenidos de las Respuestas Asesores .....	525
4.8.1.1 Palabras claves ocupadas por lo Asesores.....	526
4.8.2 Segmentos extraídos desde la entrevista Asesores .....	533
4.9 Triangulación de los resultados .....	562
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES.....	574
5.1 Conclusiones Generales de la Investigación. ....	574
5.1.1 Conclusiones Centradas en los Objetivos.....	577
5.1.2 Concusiones en relación a la Hipótesis: .....	594
5.2 LIMITACIONES .....	595
5.2.1 Alcances .....	596
5.2.2 Prospectiva:.....	598
CAPÍTULO 6: Bibliografía.....	599

CAPÍTULO 7: ANEXOS.....	640
Anexo 1 .....	640
Cuestionario para directivos sobre el proceso de asesoramiento.....	640
Anexo 2 .....	647
Cuestionario Profesores sobre el proceso asesoramiento.....	647
Anexo 3 .....	653
Cuestionario Asesores sobre el proceso asesoramiento .....	653

## INDICE DE TABLAS

Tabla 2-1 Indicadores de análisis para evaluar la Innovación Educativa (Estrada, 2009: 192). .....	54
Tabla 2-2 La importancia del liderazgo, Fuente: Murillo 2011.....	95
Tabla 2-3 Roles “profesionales” y “de práctica docente” del inventario convencional a nivel de los líderes de las políticas, sistema y escuelas .....	100
Tabla 2-4 Relación del asesoramiento con los establecimientos educacionales, Hernández, 2008: 7 .....	121
Tabla 2-5 Fases del asesoramiento. ....	124
Tabla 2-6 Etapas e indicadores de evaluación del asesoramiento. Elaboración propia en base a: Fases y procesos del cambio educativo y del asesoramiento, Víctor M. Hernández, 2005; Joan de Diego Navalón, 2005; SIRMEC, 2010.....	136
Tabla 2-7 Subvención por concentración de alumnos vulnerables. ....	177
Tabla 2-8 Metas SIMCE a cuatro años. Fuente: <a href="http://www.planesdemejoramiento.cl/m_elaboracion_3.asp">http://www.planesdemejoramiento.cl/m_elaboracion_3.asp</a> .....	188
Tabla 2-9 Factores de calidad de la Asistencia Técnica Educativa. ....	205
Tabla 3-1 Tipo y número de establecimientos municipales. Fuente: PADEM 2013.....	215
Tabla 3-2 Muestra de establecimiento municipales. ....	218
Tabla 3-3 Muestra Directivos de establecimientos municipales.....	218
Tabla 3-4 Muestra de profesores de escuelas municipales. ....	218
Tabla 3-5 Muestra de asesores.....	219
Tabla 3-6 Síntesis de la muestras. ....	220
Tabla 3-7 Mapa de variables .....	222
Tabla 3-8 Mapa de valores.....	225
Tabla 3-9 Nivel de implementación .....	226
Tabla 3-10 Nivel de implementación .....	227
Tabla 3-11 Nivel de implementación .....	228
Tabla 3-12 Alfa de Cronbach por Variables .....	232
Tabla 3-13 Alfa de Cronbach por Variables .....	232
Tabla 3-14 Alfa de Cronbach por Variables .....	232
Tabla 3-15 Alfa de Cronbach por Dimensiones.....	233
Tabla 3-16 Alfa de Cronbach por Dimensiones.....	233
Tabla 3-17 Alfa de Cronbach por Dimensiones.....	234
Tabla 3-18 Síntesis muestra entrevista por establecimiento.....	241

Tabla 3-19 Síntesis muestra entrevista por actor.....	242
Tabla 3-20 Preguntas por actor dimensión: Iniciación a la Asesoría .....	247
Tabla 3-21 Preguntas por actor dimensión: Plan de Asesoramiento .....	248
Tabla 3-22 Preguntas por actor dimensión: Estrategias utilizadas por los asesores(as).....	248
Tabla 3-23 Preguntas por actor dimensión: Evaluación del Plan de Trabajo.....	249
Tabla 3-24 Preguntas por actor dimensión: Evaluación de la Asesoría.....	249
Tabla 3-25 Interpretación de códigos y la cantidad de segmentos que poseen o están relacionados directamente. ....	252
Tabla 4-1 Frecuencia directivos, entre 0 – 15 años de servicio. ....	256
Tabla 4-2 Moda y mediana: Dimensión Iniciación a la Asesoría.....	256
Tabla 4-3 Frecuencia directivos, con más de 15 años de servicio.....	257
Tabla 4-4 Moda y mediana: Dimensión Iniciación a la Asesoría.....	257
Tabla 4-5 Frecuencia directivos, entre 0 – 15 años de servicio. ....	258
Tabla 4-6 Moda y mediana: Plan de Asesoramiento.....	258
Tabla 4-7 Frecuencia directivos, más de 15 años de servicio.....	259
Tabla 4-8 Moda y mediana: Plan de Asesoramiento.....	259
Tabla 4-9 Frecuencia directivos, entre 0 – 15 años de servicio. ....	260
Tabla 4-10 Moda y mediana: Evaluación del Plan de Trabajo.....	260
Tabla 4-11 Frecuencia directivos, más 15 años de servicio.....	261
Tabla 4-12 Moda y mediana: Evaluación del Plan de Trabajo.....	261
Tabla 4-13 Frecuencia directivos, entre 0 – 15 años servicio. ....	262
Tabla 4-14 Moda y mediana: Estrategias Utilizadas por los Asesores .....	262
Tabla 4-15 Frecuencia directivos, más 15 años de servicio.....	263
Tabla 4-16 Moda y mediana: Estrategias Utilizadas por los Asesores. ....	263
Tabla 4-17 Frecuencia directivos, entre 0 – 15 años servicio. ....	264
Tabla 4-18 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría. ....	264
Tabla 4-19 Frecuencia directivos, más 15 años de servicio.....	265
Tabla 4-20 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría. ....	265
Tabla 4-21 .....	266
Tabla 4-22 Frecuencia directivos, género femenino. ....	267
Tabla 4-23 Moda y mediana: Iniciación a la Asesoría.....	267
Tabla 4-24 Frecuencia directivos, género masculino. ....	268

Tabla 4-25 Moda y mediana: Plan de Asesoramiento.....	268
Tabla 4-26 Frecuencia directivas mujeres.....	269
Tabla 4-27 Moda y mediana: Evaluación del Plan de Trabajo.....	269
Tabla 4-28 Frecuencia directivos varones.....	270
Tabla 4-29 Moda y mediana: Evaluación del Plan de Trabajo.....	270
Tabla 4-30 Frecuencia directivas mujeres.....	271
Tabla 4-31 Moda y mediana: Estrategias Utilizadas por los Asesores.....	271
Tabla 4-32 Frecuencia directivos varones.....	272
Tabla 4-33 Moda y mediana: Estrategias Utilizadas por los Asesores.....	272
Tabla 4-34 Frecuencia directivas mujeres.....	273
Tabla 4-35 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría.....	273
Tabla 4-36 Frecuencia directivos varones.....	274
Tabla 4-37 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría.....	274
Tabla 4-38 .....	275
Tabla 4-39 Frecuencia directivos, con estudios posteriores.....	276
Tabla 4-40 Moda y mediana: Iniciación de la Asesoría.....	276
Tabla 4-41 Frecuencia directivos, sin estudios posteriores.....	277
Tabla 4-42 Moda y mediana: Iniciación de la Asesoría.....	277
Tabla 4-43 Frecuencia directivos, con estudios posteriores.....	278
Tabla 4-44 Moda y mediana: Plan de Asesoramiento.....	278
Tabla 4-45 Frecuencia directivos, sin estudios posteriores.....	279
Tabla 4-46 Moda y mediana: Plan de Asesoramiento.....	279
Tabla 4-47 Frecuencia directivos, con estudios posteriores.....	280
Tabla 4-48 Moda y mediana: Evaluación del Plan de Trabajo.....	280
Tabla 4-49 Frecuencia directivos, sin estudios posteriores.....	281
Tabla 4-50 Moda y mediana: Evaluación del Plan de Trabajo.....	281
Tabla 4-51 Frecuencia directivos, con estudios posteriores.....	282
Tabla 4-52 Moda y mediana: Estrategias Utilizadas por los Asesores.....	282
Tabla 4-53 Frecuencia directivos, sin estudios posteriores.....	283
Tabla 4-54 Moda y mediana: Estrategias Utilizadas por los Asesores.....	283
Tabla 4-55 Frecuencia directivos, con estudios posteriores.....	284

Tabla 4-56 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría. ....	284
Tabla 4-57 Frecuencia directivos, sin estudios posteriores.....	285
Tabla 4-58 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría. ....	285
Tabla 4-59 .....	286
Tabla 4-60 Frecuencia directivos, con asignación de desempeño.....	287
Tabla 4-61 Moda y mediana: Iniciación de la Asesoría.....	287
Tabla 4-62 Frecuencia directivos, sin asignación de desempeño.....	288
Tabla 4-63 Moda y mediana: Iniciación de la Asesoría.....	288
Tabla 4-64 Frecuencia directivos, con asignación de desempeño.....	289
Tabla 4-65 Moda y mediana: Plan de Asesoramiento.....	289
Tabla 4-66 Frecuencia directivos, sin asignación de desempeño.....	290
Tabla 4-67 Moda y mediana: Plan de Asesoramiento.....	290
Tabla 4-68 Frecuencia, con asignación de desempeño, directivos.....	291
Tabla 4-69 Moda y mediana: Evaluación del Plan de Trabajo. ....	291
Tabla 4-70 Frecuencia directivos, sin asignación de desempeño.....	292
Tabla 4-71 Moda y mediana: Evaluación del Plan de Trabajo. ....	292
Tabla 4-72 Frecuencia directivos, con asignación de desempeño.....	293
Tabla 4-73 Moda y mediana: Estrategias Utilizadas por los Asesores. ....	293
Tabla 4-74 Frecuencia directivos, sin asignación de desempeño.....	294
Tabla 4-75 Moda y mediana: Estrategias Utilizadas por los Asesores. ....	294
Tabla 4-76 Frecuencia directivos, con asignación de desempeño.....	295
Tabla 4-77 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la asesoría. ....	295
Tabla 4-78 Frecuencia directivos, sin asignación de desempeño.....	296
Tabla 4-79 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría. ....	296
Tabla 4-80 .....	297
Tabla 4-81 Promedios obtenidos por los directivos / variables .....	298
Tabla 4-82 Frecuencia profesores, entre 0 – 15 años de servicio. ....	299
Tabla 4-83 Moda y mediana: Iniciación a la Asesoría.....	299
Tabla 4-84 Frecuencia profesores, con más de 15 años de servicio. ....	300
Tabla 4-85 Moda y mediana: Iniciación a la Asesoría.....	300

Tabla 4-86 Frecuencia profesores, entre 0 – 15 años servicio. ....	301
Tabla 4-87 Moda y mediana: Plan de Asesoramiento.....	301
Tabla 4-88 Frecuencia profesores, con más de 15 años de servicio. ....	302
Tabla 4-89 Moda y mediana: Plan de asesoramiento. ....	302
Tabla 4-90 Frecuencia profesores, entre 0 – 15 años de servicio. ....	303
Tabla 4-91 Moda y mediana: Evaluación del Plan de Trabajo. ....	303
Tabla 4-92 Frecuencia profesores, con más de 15 años de servicio. ....	304
Tabla 4-93 Moda y mediana: Evaluación del Plan de Trabajo. ....	304
Tabla 4-94 Frecuencia profesores, entre 0 – 15 años de servicio. ....	305
Tabla 4-95 Moda y mediana: Estrategias Utilizadas por los Asesores. ....	305
Tabla 4-96 Frecuencia profesores, con más de 15 años de servicio. ....	306
Tabla 4-97 Moda y mediana: Estrategias Utilizadas por los Asesores. ....	306
Tabla 4-98 Frecuencia profesores, entre 0 – 15 años de servicio. ....	307
Tabla 4-99 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría. ....	307
Tabla 4-100 Frecuencia, más 15 años servicio, profesores.....	308
Tabla 4-101 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría. ....	308
Tabla 4-102 .....	309
Tabla 4-103 Frecuencia profesoras mujeres.....	310
Tabla 4-104 Moda y mediana: Iniciación a la Asesoría.....	310
Tabla 4-105 Frecuencia profesores varones.....	311
Tabla 4-106 Moda y mediana: Iniciación a la Asesoría.....	311
Tabla 4-107 Frecuencia profesoras mujeres.....	312
Tabla 4-108 Moda y mediana: Plan de Asesoramiento.....	312
Tabla 4-109 Frecuencia profesores varones.....	313
Tabla 4-110 Moda y mediana: Plan de Asesoramiento.....	313
Tabla 4-111 Frecuencia profesores mujeres.....	314
Tabla 4-112 Moda y mediana: Evaluación del Plan de Trabajo.....	314
Tabla 4-113 Frecuencia profesores varones.....	315
Tabla 4-114 Moda y mediana: Evaluación del Plan de Trabajo.....	315
Tabla 4-115 Frecuencia profesoras mujeres.....	316
Tabla 4-116 Moda y mediana: Estrategias Utilizadas por los Asesores. ....	316
Tabla 4-117 Frecuencia profesores varones.....	317



Tabla 4-118 Moda y mediana: Estrategias Utilizadas por los Asesores. ....	317
Tabla 4-119 Frecuencia profesoras mujeres. ....	318
Tabla 4-120 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría. ....	318
Tabla 4-121 Frecuencia profesores, género masculino. ....	319
Tabla 4-122 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría. ....	319
Tabla 4-123 .....	320
Tabla 4-124 Frecuencia profesores, con estudios posteriores.....	321
Tabla 4-125 Moda y mediana: Iniciación a la Asesoría.....	321
Tabla 4-126 Frecuencia profesores, sin estudios posteriores.....	322
Tabla 4-127 Moda y mediana: Iniciación a la Asesoría.....	322
Tabla 4-128 Frecuencia profesores, con estudios posteriores.....	323
Tabla 4-129 Moda y mediana: Plan de Asesoramiento.....	323
Tabla 4-130 Frecuencia profesores, sin estudios posteriores.....	324
Tabla 4-131 Moda y mediana: Plan de Asesoramiento.....	324
Tabla 4-132 Frecuencia profesores, con estudios posteriores.....	325
Tabla 4-133 Moda y mediana: Evaluación del Plan de Trabajo.....	325
Tabla 4-134 Frecuencia profesores, sin estudios posteriores.....	326
Tabla 4-135 Moda y mediana: Evaluación del Plan de Trabajo.....	326
Tabla 4-136 Frecuencia profesores, con estudios posteriores.....	327
Tabla 4-137 Moda y mediana: Estrategias Utilizadas por los Asesores. ....	327
Tabla 4-138 Frecuencia profesores, con estudios posteriores.....	328
Tabla 4-139 Moda y mediana: Estrategias Utilizadas por los Asesores. ....	328
Tabla 4-140 Frecuencia profesores, con estudios posteriores.....	329
Tabla 4-141 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría. ....	329
Tabla 4-142 Frecuencia profesores, sin estudios posteriores.....	330
Tabla 4-143 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría. ....	330
Tabla 4-144 .....	331
Tabla 4-145 Frecuencia profesores, con asignación de desempeño.....	332
Tabla 4-146 Iniciación a la Asesoría. ....	332
Tabla 4-147 Frecuencia profesores, sin asignación de desempeño.....	333

Tabla 4-148 Moda y mediana: Iniciación a la Asesoría.....	333
Tabla 4-149 Frecuencia profesores, con asignación de desempeño.....	334
Tabla 4-150 Moda y mediana: Plan de Asesoramiento.....	334
Tabla 4-151 Frecuencia profesores, sin asignación de desempeño.....	335
Tabla 4-152 Moda y mediana: Plan de Asesoramiento.....	335
Tabla 4-153 Frecuencia profesores, con asignación de desempeño.....	336
Tabla 4-154 Moda y mediana: Evaluación del Plan de Trabajo.....	336
Tabla 4-155 Frecuencia profesores, sin asignación de desempeño.....	337
Tabla 4-156 Moda y mediana: Evaluación del Plan de Trabajo.....	337
Tabla 4-157 Frecuencia profesores, con asignación de desempeño.....	338
Tabla 4-158 Moda y mediana: Estrategias Utilizadas por los Asesores.....	338
Tabla 4-159 Frecuencia profesores, sin asignación de desempeño.....	339
Tabla 4-160 Moda y mediana: Estrategias Utilizadas por los Asesores.....	339
Tabla 4-161 Frecuencia profesores, con asignación de desempeño.....	340
Tabla 4-162 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría.....	340
Tabla 4-163 Frecuencia profesores, con asignación de desempeño.....	341
Tabla 4-164 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría.....	341
Tabla 4-165 .....	342
Tabla 4-166 Promedios obtenidos por los profesores/ variables .....	343
Tabla 4-167 Frecuencia asesores, entre 0 – 15 años de servicio.....	344
Tabla 4-168 Moda y mediana: Iniciación a la Asesoría.....	344
Tabla 4-169 Frecuencia asesores, entre 0 – 15 años de servicio.....	345
Tabla 4-170 Moda y mediana: Iniciación a la Asesoría.....	345
Tabla 4-171 Frecuencia asesores, entre 0 – 15 años de servicio.....	346
Tabla 4-172 Moda y mediana: Plan de Asesoramiento.....	346
Tabla 4-173 Frecuencia asesores, con más de 15 años de servicio.....	347
Tabla 4-174 Moda y mediana: Plan de Asesoramiento.....	347
Tabla 4-175 Frecuencia asesores, entre 0 – 15 años de servicio.....	348
Tabla 4-176 Moda y mediana: Evaluación del Plan de Trabajo.....	348
Tabla 4-177 Frecuencia asesores, con más de 15 años de servicio.....	349
Tabla 4-178 Moda y mediana: Evaluación del plan de trabajo.....	349
Tabla 4-179 Frecuencia asesores, entre 0 – 15 años de servicio.....	350

Tabla 4-180 Moda y mediana: Estrategias utilizadas por los asesores. ....	350
Tabla 4-181 Frecuencia asesores, más 15 años de servicio. ....	351
Tabla 4-182 Moda y mediana: Estrategias Utilizadas por los Asesores. ....	351
Tabla 4-183 Frecuencia asesores, entre 0 – 15 años de servicio. ....	351
Tabla 4-184 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría. ....	352
Tabla 4-185 Frecuencia asesores, más de 15 años de servicio. ....	352
Tabla 4-186 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría. ....	353
Tabla 4-187 .....	354
Tabla 4-188 Frecuencia asesoras mujeres. ....	355
Tabla 4-189 Moda y mediana: Iniciación a la Asesoría. ....	355
Tabla 4-190 Frecuencia asesores varones. ....	355
Tabla 4-191 Moda y mediana: Iniciación a la Asesoría. ....	356
Tabla 4-192 Frecuencia asesores, género femenino. ....	356
Tabla 4-193 Moda y mediana: Plan de Asesoramiento. ....	357
Tabla 4-194 Frecuencia asesores varones. ....	357
Tabla 4-195 Moda y mediana: Plan de Asesoramiento. ....	358
Tabla 4-196 Frecuencia asesores, género femenino. ....	358
Tabla 4-197 Moda y mediana: Evaluación del Plan de Trabajo. ....	359
Tabla 4-198 Frecuencia asesores varones. ....	359
Tabla 4-199 Moda y mediana: Evaluación del Plan de Trabajo. ....	360
Tabla 4-200 Frecuencia asesoras mujeres. ....	360
Tabla 4-201 Moda y mediana: Estrategias Utilizadas por los Asesores. ....	361
Tabla 4-202 Frecuencia asesores varones. ....	361
Tabla 4-203 Moda y mediana: Estrategias Utilizadas por los Asesores. ....	362
Tabla 4-204 Frecuencia asesoras mujeres. ....	362
Tabla 4-205 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría. ....	363
Tabla 4-206 Frecuencia asesores varones. ....	363
Tabla 4-207 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría. ....	364
Tabla 4-208 .....	364
Tabla 4-209 Frecuencia asesores, con estudios posteriores. ....	365

Tabla 4-210 Moda y mediana: Iniciación a la Asesoría.....	365
Tabla 4-211 Frecuencia asesores, sin estudios posteriores. ....	366
Tabla 4-212 Moda y mediana: Iniciación a la Asesoría.....	366
Tabla 4-213 Frecuencia, género femenino, asesores. ....	367
Tabla 4-214 Moda y mediana: Plan de Asesoramiento.....	367
Tabla 4-215 Frecuencia asesores, sin estudios posteriores. ....	368
Tabla 4-216 Moda y mediana: Plan de Asesoramiento.....	368
Tabla 4-217 Frecuencia asesores, con estudios posteriores. ....	369
Tabla 4-218 Moda y mediana: Evaluación del Plan de Trabajo. ....	369
Tabla 4-219 Frecuencia asesores, sin estudios posteriores. ....	370
Tabla 4-220 Moda y mediana: Evaluación del Plan de Trabajo. ....	370
Tabla 4-221 Frecuencia asesores, con estudios posteriores. ....	371
Tabla 4-222 Moda y mediana: Estrategias Utilizadas por los Asesores. ....	371
Tabla 4-223 Frecuencia asesores, sin estudios posteriores. ....	372
Tabla 4-224 Moda y mediana: Estrategias Utilizadas por los Asesores. ....	372
Tabla 4-225 Frecuencia asesores, con estudios posteriores. ....	373
Tabla 4-226 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría. ....	373
Tabla 4-227 Frecuencia asesores, sin estudios posteriores. ....	374
Tabla 4-228 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría. ....	374
Tabla 4-229 .....	375
Tabla 4-230 Promedios obtenidos por los asesores / variables.....	376
Tabla 4-231 Percepción de profesores y directivos. ....	379
Tabla 4-232 Años de servicio Profesores: Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05.....	380
Tabla 4-233 Años de servicio Directivos: Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05.....	381
Tabla 4-234 Género: Percepción de profesores y directivos. ....	381
Tabla 4-235 Género Profesores: Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05 ....	382
Tabla 4-236 Género Directivos: Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05 ....	383
Tabla 4-237 Estudios Posteriores: Percepción de profesores y directivos. ....	383
Tabla 4-238 Estudios Posteriores Profesores: Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05.....	384

Tabla 4-239 Estudios Posteriores Directivos: Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05.....	385
Tabla 4-240 Asignación de desempeño: Percepción de profesores y directivos. ....	386
Tabla 4-241 Asignación de desempeño Profesores: Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05.....	387
Tabla 4-242 Asignación de desempeño Directivos: Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05.....	388
Tabla 4-243 Años de servicio: Percepción de profesores y directivos. ....	389
Tabla 4-244 Años de servicio Profesores: Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05.....	390
Tabla 4-245 Años de servicio Directivos: Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05.....	391
Tabla 4-246 Género: Percepción de profesores y directivos. ....	392
Tabla 4-247 Género Profesores Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05.....	393
Tabla 4-248 Género Directivos Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05.....	394
Tabla 4-249 Estudios Posteriores: Percepción de profesores y directivos. ....	395
Tabla 4-250 Estudios posteriores Profesores: Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05.....	396
Tabla 4-251 Estudios posteriores Directivos: Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05.....	397
Tabla 4-252 Asignación de desempeño: Percepción de profesores y directivos. ....	398
Tabla 4-253 Asignación de desempeño Profesores: Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05.....	399
Tabla 4-254 Asignación de desempeño Directivos Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05.....	400
Tabla 4-255 Años de servicio: Percepción de profesores y directivos. ....	401
Tabla 4-256 Años de servicio Profesores: Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05.....	402
Tabla 4-257 Años de servicio Directivos: Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05.....	403
Tabla 4-258 Género: Percepción de profesores y directivos. ....	404
Tabla 4-259 Género Profesores: Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05.....	405
Tabla 4-260 Género Directivos: Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05.....	406
Tabla 4-261 Estudios Posteriores: Percepción de profesores y directivo. ....	407

Tabla 4-262 Estudios posteriores Profesores: Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05.....	408
Tabla 4-263 Estudios posteriores: Directivos Prueba Chi- Cuadrado, Nivel de significancia= 0,05.....	409
Tabla 4-264 Asignación de desempeño: Percepción de profesores y directivos. ....	410
Tabla 4-265 Asignación de desempeño Profesores: Prueba Chi- Cuadrado, Nivel de significancia= 0,05.....	411
Tabla 4-266 Asignación de desempeño Directivos: Prueba Chi- Cuadrado, Nivel de significancia= 0,05.....	412
Tabla 4-267 Años de Servicio: Percepción profesores y directivos. ....	413
Tabla 4-268 Años de servicio Profesores: Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05.....	414
Tabla 4-269 Años de servicio Directivos: Prueba Chi- Cuadrado, Nivel de significancia= 0,05.....	415
Tabla 4-270 Género: Percepción de profesores y directivos. ....	416
Tabla 4-271 Género Profesores: Prueba Chi- Cuadrado, Nivel de significancia= 0,05 ...	417
Tabla 4-272 Género Directivos: Prueba Chi- Cuadrado, Nivel de significancia= 0,05 .....	418
Tabla 4-273 Estudios Posteriores: Percepción de profesores y directivos. ....	419
Tabla 4-274 Estudios posteriores Profesores: Prueba Chi- Cuadrado, Nivel de significancia= 0,05.....	420
Tabla 4-275 Estudios posteriores Directivos: Prueba Chi- Cuadrado, Nivel de significancia= 0,05.....	421
Tabla 4-276 Asignación de desempeño: Percepción de profesores y directivos. ....	422
Tabla 4-277 Asignación de desempeño Profesores: Prueba Chi- Cuadrado, Nivel de significancia= 0,05.....	423
Tabla 4-278 Asignación de desempeño Directivos Prueba Chi- Cuadrado, Nivel de significancia= 0,05.....	424
Tabla 4-279 Años de servicios: Percepción de profesores y directivos. ....	425
Tabla 4-280 Años de servicio Docentes: Prueba Chi- Cuadrado, Nivel de significancia= 0,05.....	426
Tabla 4-281 Años de servicio Directivos: Prueba Chi- Cuadrado, Nivel de significancia= 0,05.....	427
Tabla 4-282 Género: Percepción de profesores y directivos. ....	428
Tabla 4-283 Género Profesores: Prueba Chi- Cuadrado, Nivel de significancia= 0,05 ...	429

Tabla 4-284 Género Directivos: Prueba Chi- Cuadrado, Nivel de significancia= 0,05 .....	430
Tabla 4-285 Estudios Posteriores: Percepción profesores y directivos. ....	431
Tabla 4-286 Estudios posteriores Profesores: Prueba Chi- Cuadrado, Nivel de significancia= 0,05 .....	432
Tabla 4-287 Estudios posteriores Directivos: Prueba Chi- Cuadrado, Nivel de significancia= 0,05 .....	433
Tabla 4-288 Asignación de desempeño: Percepción de profesores y directivos. ....	434
Tabla 4-289 Asignación de desempeño Profesores: Prueba Chi- Cuadrado, Nivel de significancia= 0,05 .....	435
Tabla 4-290 Asignación de desempeño Directivos: Prueba Chi- Cuadrado, Nivel de significancia= 0,05 .....	436
Tabla 4-291 Prueba de normalidad: SIMCE Lenguaje 2008-2012.....	437
Tabla 4-292 Estadística de muestras pareadas: SIMCE Lenguaje 2008-2012.....	437
Tabla 4-293 T-STUDENT datos pareados, Nivel de significancia= 0,05 .....	438
Tabla 4-294 Prueba de Normalidad: SIMCE Matemáticas 2008- 2012 .....	439
Tabla 4-295 Estadística de muestras pareadas: SIMCE Matemáticas 2008- 2012 .....	439
Tabla 4-296 Prueba de muestras pareadas, Nivel de significancia= 0,05 .....	440
Tabla 4-297 Prueba de normalidad: Matrícula 2008 - 2012 .....	440
Tabla 4-298 Ranks: Matrícula 2008 - 2012 .....	441
Tabla 4-299 Prueba Estadística, Nivel de significancia= 0,05 .....	441
Tabla 4-300 dimensiones e indicadores de las entrevistas.....	446
Tabla 4-301 Directivos de escuelas según tipo de código .....	453
Tabla 4-302 Uso de palabras claves de la Dimensión Iniciación a la Asesoría. ....	454
Tabla 4-303 Uso de palabras claves de la Dimensión Plan de Asesoramiento .....	456
Tabla 4-304 Uso de palabras claves de la Dimensión Estrategias Utilizadas.....	457
Tabla 4-305 Uso de palabras claves de la Dimensión Evaluación del Plan de Trabajo ..	458
Tabla 4-306 Uso de palabras claves de la Dimensión Evaluación de la Asesoría.....	459
Tabla 4-307 Contratación de una ATE .....	463
Tabla 4-308 Nivel de participación en la selección. ....	464
Tabla 4-309 Tipos de Asesorías contratadas.....	465
Tabla 4-310 Elaboración del Plan de Trabajo. ....	468
Tabla 4-311 Mecanismos de Comunicación. ....	470
Tabla 4-312 Perfil del profesional del asesor. ....	473
Tabla 4-313 Coherente con el plan de mejora. ....	475

Tabla 4-314 Proceso de asesoramiento ideal. ....	478
Tabla 4-315 Estrategias. ....	481
Tabla 4-316 Cumplimiento de objetivos y productos planteados. ....	484
Tabla 4-317 Instrumentos para evaluar el asesoramiento. ....	485
Tabla 4-318 SIMCE. ....	487
Tabla 4-319 Utilidad. ....	489
Tabla 4-320 Capacidades Instaladas. ....	490
Tabla 4-321 Cultura en relación al asesoramiento. ....	492
Tabla 4-322 Tabla Profesores de escuelas según tipo de código. ....	497
Tabla 4-323 Contratación de una ATE. ....	500
Tabla 4-324 Nivel de participación en la selección. ....	501
Tabla 4-325 Tipos de Asesorías contratadas. ....	503
Tabla 4-326 Elaboración del Plan de Trabajo. ....	504
Tabla 4-327 Perfil del profesional del asesor. ....	506
Tabla 4-328 Mecanismos de Comunicación. ....	509
Tabla 4-329 Coherente con el Plan de Mejora. ....	510
Tabla 4-330 Proceso de Asesoramiento Ideal. ....	512
Tabla 4-331 Estrategias. ....	514
Tabla 4-332 Cumplimiento de objetivos y productos planteados. ....	516
Tabla 4-333 Instrumentos para evaluar el asesoramiento. ....	517
Tabla 4-334 SIMCE. ....	518
Tabla 4-335 Utilidad. ....	520
Tabla 4-336 Capacidades Instaladas. ....	521
Tabla 4-337 Cultura en Relación al Asesoramiento. ....	523
Tabla 4-338 Asesores de escuelas según tipo de código. ....	526
Tabla 4-339 Uso de palabras claves de la Dimensión Iniciación a la Asesoría. ....	528
Tabla 4-340 Uso de palabras claves de la Dimensión Plan de Asesoramiento. ....	529
Tabla 4-341 Uso de palabras claves de la Dimensión Estrategias Utilizadas. ....	530
Tabla 4-342 Uso de palabras claves de la Dimensión Evaluación del Plan de Trabajo. ....	531
Tabla 4-343 Uso de palabras claves de la Dimensión Evaluación de la Asesoría. ....	532
Tabla 4-344 Contratación de una ATE. ....	534
Tabla 4-345 Nivel de participación en la selección. ....	535
Tabla 4-346 Tipos de Asesorías Contratadas. ....	537
Tabla 4-347 Elaboración del Plan de Trabajo. ....	539



Tabla 4-348 Perfil Profesional del Asesor. ....	541
Tabla 4-349 Mecanismos de Comunicación. ....	543
Tabla 4-350 Coherente con el Plan de Mejora. ....	545
Tabla 4-351 Proceso de Asesoramiento Ideal. ....	547
Tabla 4-352 Estrategias ....	549
Tabla 4-353 Cumplimiento de Objetivos y Productos Planteados. ....	551
Tabla 4-354 Instrumentos para Evaluar el Asesoramiento. ....	553
Tabla 4-355 SIMCE. ....	554
Tabla 4-356 Utilidad. ....	556
Tabla 4-357 Capacidades Instaladas. ....	558
Tabla 4-358 Cultura en Relación al Asesoramiento. ....	560

## INDICE DE FIGURAS

Figura 2-1 La vinculación del liderazgo con los logros académicos.....	96
Figura 2-2 Ciclo de mejora escolar, Fuente: (Hernández, 2005) .....	111
Figura 2-3 MODELO SACGE, fuente Mineduc .....	153
Figura 2-4 Evolución de la matrícula. Fuente: Ministerio de Educación, 2010.....	158
Figura 2-5 Indicadores para clasificar las escuelas. Fuente: <a href="http://www.planesdemejoramiento.cl/s_anexos/Anexo%201..pdf">http://www.planesdemejoramiento.cl/s_anexos/Anexo%201..pdf</a> .....	172
Figura 2-6 Estructura de un Plan de Mejoramiento. Fuente: E. Treviño; M. Órdenes; K. Treviño (2009) .....	186
Figura 3-1 Fase Extensiva.....	210
Figura 3-2 Fase intensiva. Etapas del Diseño Metodológico .....	211
Figura 3-3 Procedimiento para trabajar las entrevistas.....	243
Figura 3-4 Entrevista directivos escuelas.....	244
Figura 3-5 Entrevista profesores escuelas.....	245
Figura 3-6 Entrevista asesores escuelas. ....	245
Figura 3-7 Procedimiento retirada del escenario.....	246
Figura 3-8 Triangulación metodológica y de fuentes de datos.....	253
Figura 4-1 Código directivos.....	447
Figura 4-2 Análisis de segmentos extraídos .....	460
Figura 4-3 Códigos Entrevistas a Profesores.....	494
Figura 4-4 Códigos Profesores Preguntas .....	499
Figura 4-5 Códigos Entrevistas a Asesores .....	524
Figura 4-6 Código asesores Fase Intensiva.....	533
Figura 4-7 Triangulación.....	562

## INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 3-1 Distribución de matrícula por dependencia. ....	216
Gráfico 4-1 Palabras claves ocupadas por Directivos.....	453
Gráfico 4-2 Palabras claves ocupadas por Profesores .....	498
Gráfico 4-3 Palabras claves ocupadas por asesores .....	526
Gráfico 4-4 Grupos de palabras por: asesores, profesores y directivos. ....	527
Gráfico 4-5 Dimensión Iniciación a la Asesoría/ actores .....	563
Gráfico 4-6 Dimensión Plan de Asesoramiento/ actores.....	565
Gráfico 4-7 Dimensión Estrategias utilizadas por los Asesores/ actores .....	568
Gráfico 4-8 Dimensión Evaluación del Plan de Trabajo/ actores .....	569
Gráfico 4-9 Dimensión Evaluación de la Asesoría/ actores .....	571

## INTRODUCCIÓN

Desde hace un tiempo, en Chile se está viviendo un nuevo escenario educativo a raíz de las movilizaciones estudiantiles, tanto las del año 2006 como las iniciadas a mediados del año 2011, quedando en evidencia el profundo malestar y preocupación de los distintos actores sociales con el Sistema Educacional vigente, donde las exigencias se centran en la equidad y calidad de la educación. En respuesta a estas demandas surgen la Ley General de Educación (LGE) y luego la Ley de Subvención Preferencial (SEP). Este nuevo marco legal ha venido a cambiar el escenario a los establecimientos educacionales, sostenedores y profesores; exigiéndoles planes de mejora y rendición de cuentas, por la asignación de más recursos para financiar los planes, y además ingresan nuevos actores (como los asesores educativos), a través de las ATEs (Asistencia Técnica Educativa).

Dentro de este contexto se pretende abordar el siguiente problema investigativo: En los establecimientos adscritos a la Ley SEP, que están siendo asesorados por agentes externos (ATE), ¿Cuál es la percepción de los directivos, profesores y asesores sobre los procesos de Asistencia Técnica Educativa en establecimientos adscritos a la Ley SEP, y en qué medida influye en sus índices de eficiencia interna?

En función de lo anterior, se sigue una ruta de investigación que comienza con la contextualización del proyecto de investigación, reflexionado acerca de sus antecedentes y variables que intervienen en su origen; luego se plantea y define el problema y los objetivos de investigación, que van a orientar el trabajo.

A continuación, se muestran las bases teóricas en que se sustenta la presente investigación. Esta revisión ayuda a explorar y profundizar la indagación, con el propósito de observar diferentes marcos conceptuales. En una primera parte, el marco teórico aborda cinco ejes temáticos en el análisis de: **a.-** Mejora e Innovación Educativa, **b.-** Asesoramiento Educativo, **c.-** Liderazgo Educativo, **c.-** Gestión Educativa y **d.-** Política Educativa Chilena. Aquí se realiza una aproximación al marco epistemológico del estudio. Además, este apartado trata de

contextualizar y justificar el origen de la investigación, estableciendo los principios básicos que la orientan y los temas que se pretenden abordar.

Una vez definidos los objetivos de la investigación y fundamentado teóricamente el estudio, se hace necesario buscar el camino más adecuado para alcanzarlos. Significa entonces, que el diseño de la investigación es el Plan de Acción que indica la secuencia de los pasos a seguir permitiendo al investigador precisar los detalles de la investigación y establecer las estrategias a seguir a fin de encontrar las respuestas a las interrogantes planteadas en el estudio.

Ahora bien, se describe el marco metodológico como la explicación del diseño investigativo, donde se irá desarrollando cada una de las fases del estudio. En un primer momento, se realiza la fundamentación junto con el diseño investigativo, la metodología a utilizar, la descripción de los instrumentos que se van a utilizar para la recolección de datos y las características de su aplicación. En el segundo momento, se precisa el trabajo de campo, el cual se estructuró en dos fases: una extensiva (cuantitativa), aplicando tres cuestionarios a una muestra de 36 directivos, 54 profesores y 4 asesores; y una segunda fase intensiva (cualitativa), la que buscó respuestas a preguntas surgidas de la primera, que consistió en Entrevistas 17 directivos, 17 profesores y 3 asesores.

En el análisis de la información, se presentan los resultados obtenidos en la aplicación de los cuestionarios realizados a directivos, profesores y asesores. Esta información será trabajada con el programa computacional SPSS, a partir del cuál se obtienen los datos necesarios, como tablas de frecuencia, porcentajes, mediana y moda. Después se realizará un análisis de los resultados obtenidos en cada indicador y dimensión. Al finalizar la presentación de esta información se entrega una pequeña síntesis para analizar en su totalidad los resultados obtenidos. Posteriormente, se presentará el análisis de la información recopilada en las entrevistas realizadas a los directivos, profesores y asesores. El cual se realizó a partir de la categorización de las respuestas dadas por los entrevistados, a través del programa análisis MAXQDA.

Luego se establecen las conclusiones generales que se obtuvieron después

de la realización de esta investigación, donde se plantean además los alcances y limitaciones que se presentaron en ésta.

En los anexos se presenta una serie de documentos que respaldan todos los procesos realizados a lo largo de la investigación y permiten, además, tener una visión más completa de todo el trabajo realizado.

## **CAPÍTULO 1: PROBLEMATIZACIÓN**

### **1.1 Origen y Justificación de la Investigación**

El origen y la justificación de esta investigación tienen como contenido central el Asesoramiento Educativo en los establecimientos de educación básica de la comuna de Punta Arenas.

Se fundamentan en que el mayor desafío de un país, en materia educacional, es constituir un sistema que promueva la calidad y la equidad. En este punto llama la atención que, pese a la inversión realizada en las últimas décadas en Chile, los resultados de la enseñanza en general, no son buenos, provocando un fuerte cuestionamiento social. Lo anterior es complejo, por cuanto se han destinado importantes recursos a la educación y efectuado grandes reformas en el sector, pero se mantiene la polémica sobre la profunda desigualdad existente en el sistema educativo. Exhibiéndose graves problemas de calidad y donde los indicadores de rendimiento se mantienen prácticamente inalterables en el tiempo, entonces “¿por qué a pesar de todos los esfuerzos e inversiones realizadas, el sistema educativo no ha logrado constituirse en una fuente de desarrollo y de distribución equitativa de las oportunidades?” (Raczynsky & Muñoz, 2007a: 1), sino que al contrario, el origen socioeconómico y el capital cultural sigue siendo un predictor en los resultados de evaluaciones estandarizadas, como SIMCE o PSU (Muñoz & Redondo, 2013). Una de las causas pudiese ser la gran heterogeneidad en el sistema escolar, coexistiendo colegios que realmente están estancados, con otros que muestran un progreso significativo y sostenido, lo que provoca una alta dispersión en los resultados. Esto se debe principalmente, al carácter altamente segregado del sistema educacional, donde los establecimientos municipales absorben a la población más vulnerable, disponiendo también de pocos recursos por alumno y obteniendo los resultados más descendidos en el SIMCE. Sin duda, este es un problema importante que enfrenta nuestro sistema educacional a corto y mediano plazo.

En este contexto, para revertir el complejo escenario, la política educativa chilena se ha venido desde hace algunos años promoviendo la instalación de un

Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, con el objetivo de incorporar a los establecimientos educacionales a un modelo de mejoramiento continuo, el cual deberá llevarlos, en el mediano plazo, a elevar sus capacidades de gestión y desarrollando en forma autónoma características propias de las escuelas efectivas, que las hagan sustentables en el tiempo, con el apoyo directo de agentes claves que se ubican en el entorno de los establecimientos educacionales, como son sus sostenedores y el propio Ministerio de Educación. El modelo promueve la responsabilidad de los actores de la comunidad educativa respecto de los resultados del establecimiento, promoviendo a su vez, una gestión profesional y rigurosa. De esta manera se piensa dar respuesta en parte, a la exigencia social, que demanda una mayor calidad y eficiencia a sus instituciones educativas.

Este sistema de aseguramiento se basa en un modelo de gestión que no diferencia a los establecimientos en municipales o particulares, ni si son de básica o media. Su objetivo se centra en identificar procesos y ámbitos que debieran estar presentes en cualquier institución escolar que busque obtener resultados de calidad, a través de una gestión profesional, generando prácticas sistemáticas para ser evaluadas y mejoradas continuamente. Actualmente, este modelo se está aplicando en la mayoría de las escuelas y liceos municipales del país.

El presente modelo posee áreas y dimensiones que según el Ministerio de Educación son claves en la generación de resultados en los establecimientos educacionales. Además permite desarrollar una visión integral del centro escolar, desde la perspectiva de la gestión, concediendo a los directivos y docentes un alto grado de reflexión sobre sus prácticas, como de responsabilidad por el logro de los resultados obtenidos.

Por otra parte, se pretende apoyar a los centros escolares para que manifiesten una mayor disposición para adaptarse a los cambios que se producen en su entorno, y así dar respuestas creativas a dichos cambios, para mejorar la calidad de sus servicios, siendo necesario identificar tanto los "elementos" que obstaculizan los procesos, como aquellos que contribuyen a potenciar la gestión



dentro de la institución. Con ello se genera una discusión en cuanto a su efectividad real y se reflexiona sobre algunos supuestos y principios que la definen y enmarcan. De modo que se pueda lograr el cambio de una cultura de gestión burocrática a una cultura de gestión de la calidad.

Otro recurso que aporta en la línea del mejoramiento de la gestión, es el denominado “Marco para la Buena Dirección” (Mineduc, 2007), diseñado por los equipos técnicos del Ministerio. Este documento tiene como fundamento la necesidad de definir y profesionalizar el rol del director que se espera encontrar en los establecimientos subvencionados de nuestro país. Se centra en cuatro ámbitos: Liderazgo, Gestión Curricular, Gestión de Recursos y Gestión de Clima y Convivencia. Dicho marco busca definir y profesionalizar el rol del director que esperamos encontrar en los establecimientos, a través de las capacidades, habilidades o prácticas que debe evidenciar en su trabajo cotidiano y entregar un referente consistente con lo que indican la mayoría de las investigaciones sobre liderazgo educativo, las cuales señalan que el “potencial efecto está determinado por la capacidad de los directores de identificar y focalizar correctamente aquellas prácticas que tienen un impacto en los logros académicos” (Bravo, et al., 2008b: 1). Esto implica que el director es quien lidera el proceso educativo y para eso debe saber interpretar y elegir aquellas sugerencias que parten de la comunidad educativa, y además tener la capacidad de adaptarse al grupo y conocer sus características particulares, en base a una dinámica de trabajo más rica y creadora entre la organización con su equipo de trabajo, a través de un ambiente de colaboración y reflexión, con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los alumnos.

Como está demostrado en la literatura, las acciones realizadas por los directores afectan directa o indirectamente los aprendizajes de los educandos, por tal motivo, están llamados a ejercer un liderazgo pedagógico centrado en la enseñanza; en tener metas y prioridades claras para el establecimiento, las cuales van a repercutir directamente en el compromiso del cuerpo docente, contar con sistemas de evaluación instalados, tanto de proceso, como de producto en las líneas pedagógicas y de gestión. En esta trama se puede hacer una analogía

entre la función directiva y la pedagógica: “Así como el rol de los profesores es clave en el proceso de aprendizaje, el rol de los directivos es igualmente clave en crear las condiciones institucionales que promueva la eficacia de la organización escolar” (Uribe, 2007: 1). Esto implica que los directores al organizar su gestión, tienen que equilibrar lo administrativo con lo educativo, relacionarse con la comunidad y mantener un buen clima laboral en la escuela, creando un sentimiento de comunidad con objetivos, valores y cultura compartida. Todos son factores claves a la hora de definir estrategias de mejoramiento educativo. Como se puede observar, la dirección de una organización educativa es un proceso complejo y adaptativo, que requieren tipos de conducta para situaciones y contextos diferentes.

A consecuencia de las políticas de mejora, a partir del año 2008, numerosas escuelas del país, pudieron acceder de forma voluntaria a la Subvención Escolar Preferencial (SEP). Teniendo derecho a ella aproximadamente, 400.000 niños en 7.350 establecimientos educacionales, por lo que se estima que esta iniciativa tendrá un costo de alrededor de 100 mil millones al año (Fiabane et al., 2009). Como se puede apreciar, tanto en cobertura como en inversión, la Subvención Escolar Preferencial (SEP) es probablemente la política educativa más relevante que está siendo implementada en Chile. Esta iniciativa fue creada para intervenir en los establecimientos educacionales más vulnerables (Ley N° 20.248, aprobada a comienzos del año 2008)<sup>1</sup>. Esta ley tiene por objetivo mejorar la calidad de la educación que reciben los niños y niñas del sistema subvencionado, entregando un subsidio o monto adicional de recursos para las escuelas que atienden a los educandos identificados como alumnos prioritarios o más vulnerables<sup>2</sup>, y compromete a las escuelas y sus sostenedores a un

---

<sup>1</sup> Si bien la subvención preferencial es aprobada como ley a comienzos del año 2008, su

<sup>2</sup> Los estudiantes prioritarios son identificados por el Ministerio de Educación, de acuerdo con los criterios establecidos en la Ley N° 20.248 (Ley SEP), y en el Decreto N° 235 (Reglamento SEP). Para ello, toma la información registrada por los sostenedores en el SIGE y los evalúa considerando los datos de las fuentes pertinentes (Registro Civil, MIDEPLAN, FONASA, etc.) para determinar la calidad de prioritarios de los estudiantes.

mejoramiento de los resultados de aprendizaje. Por primera vez, el sistema de financiamiento no sólo se asocia a la entrega de recursos por prestación de servicios educativos, sino también a los resultados que alcanzan los estudiantes.

Esta ley, introduce varios cambios sustantivos en la lógica de funcionamiento del sistema educativo chileno, tales como: reconoce el hecho de que educar a niñas y niños de alta vulnerabilidad (social y económica) es más costoso y establece por primera vez una figura de rendición de cuentas, desde el punto de vista financiero y responsabilidad del establecimiento educacional por los resultados de aprendizaje en sus alumnos. Al mismo tiempo, se asocia la entrega de recursos adicionales para la elaboración y ejecución de un Plan de Mejoramiento Educativo, y a su vez clasifica a las escuelas en tres categorías de acuerdo a su rendimiento académico, estas son: autónomas, emergentes y en recuperación, lo cual orienta el apoyo y la supervisión del MINEDUC.

Cabe decir que, una de las mayores novedades de la SEP es que permite a las escuelas “generar procesos de mejoramiento Técnico-Pedagógico e institucional -explícitamente abordados- centrados en un conjunto reducido, pero estratégico de metas, definidas en torno a los aprendizajes de los alumnos, con una visión integral del currículo, que contemple la trayectoria educativa de los estudiantes” (ATE, 2010: 3). Implica la elaboración de un plan de acción centrado en lo pedagógico para superar los principales problemas detectados en el diagnóstico, es decir contribuir a la comprensión e importancia que tiene mirar sus propias prácticas y reorganizar su trabajo en torno al objetivo de mejorar en los aprendizajes de todos los estudiantes, a través de metas educativas que se ha fijado la escuela sobre la base de sus resultados en las distintas asignaturas consideradas como prioritarias, esperando lograr que las escuelas transiten por una ruta del mejoramiento educativo, pudiendo acceder a distintas instancias de ayudas, bajo la contratación de servicios de Asistencia Técnica Educativa (ATE), apoyos externos que colaboran con el establecimiento en alcanzar los compromisos de mejoramiento asumidos ante el Ministerio de Educación.

Así, la Ley SEP crea un mercado de instituciones y personas que compiten

por asesorar a las escuelas, al iniciar o sostener dichos procesos de mejoramiento, cuyas reglas de funcionamiento son establecidas por esta normativa, pero hasta ahora no existe una exigencia de estándares para poder ingresar como prestador, y así salvaguardar la calidad de los servicios que se les va a entregar a las instituciones educativas. De esta manera, se obliga a los proveedores ATE, que participan en esta labor de asesoramiento, a incorporarse a un Registro Nacional de Asistencia Técnica Educativa ([www.registroate.cl](http://www.registroate.cl)), en el cual deben indicar la experiencia en el campo educativo, formalizar sus ofertas de asesoría y hacer público su equipo profesional con sus respectivos currículos.

Por las consideraciones anteriores, las políticas de mejoramiento escolar, otorgan un rol fundamental, en el sistema educacional, la utilización de los servicios de asistencia técnica educativa (ATE), en la generación y/o sostenimiento de los procesos de mejora en las escuelas. “Sin embargo, esta práctica es de implementación relativamente reciente, por lo que se dispone de información limitada sobre sus diversas aristas” (Osses & González, 2010: 84). En este contexto las experiencias desarrolladas en Chile, con apoyo del asesoramiento educativo, surgen como piloto en el marco del Plan de Asistencia Técnica a Escuelas Críticas, desarrollado durante los años 2002 y 2005, con el objetivo de mejorar la calidad educativa de las escuelas que mostraban muy bajos resultados y atienden a poblaciones vulnerables (Sotomayor, 2006). Esta actividad fue liderada por la Secretaria Regional Ministerial de Educación de la región Metropolitana y se implementó a través de Instituciones de Educación Superior y Centros Especializados. Si bien, el programa tuvo un impacto positivo, los resultados en cuanto al asesoramiento, indican que las instituciones, llegaron a desarrollar ciertas estrategias de mejora similares en las escuelas y aparece de modo incipiente un modelo de apoyo pedagógico a los docentes y directivos, que es necesario ir perfeccionándolo. Pero, si bien, los resultados obtenidos son positivos, lo que ha generado cierto grado de preocupación es la poca sustentabilidad de los cambios introducidos por este tipo de intervención, donde la mejora no se sustenta una vez que las asesorías se retiran de las escuelas. Entonces aquí, lo importante es destacar el rol que ha jugado el Ministerio de

Educación en la generación de conocimientos empíricos para identificar las buenas y malas prácticas producidas alrededor de la asistencia técnica desarrollada en las escuelas, estos hallazgos son fundamentales en el perfeccionamiento del actuar de las agencias ATEs.

A su vez, investigaciones recientes sobre el rol de las ATEs, han arrojado información en relación, a que las autoridades regionales no veían con buenos ojos la autonomía de la SEP, donde se les entregaría a las escuelas recursos para invertir especialmente en la contratación de ATEs. “Muchos de ellos señalaron que los sostenedores y directores no tendrían capacidades para identificar sus debilidades y que dicha incapacidad podría traducirse en un mal manejo financiero de los recursos públicos” (Bellei, et al., 2010a: 22). Esto se debe a la falta de experiencia de los establecimientos educacionales en el desarrollo procesos de autoevaluación institucional, con el propósito de revisar sus prácticas pedagógicas y de gestión. Otro elemento importante citado por los autores es la evaluación que hacían sostenedores y directores de su experiencia previa con los servicios de apoyo para las escuelas la cual era variada. En este sentido, la principal crítica hacia las asesorías externas, es que no habían logrado instalar capacidades para continuar con los procesos de mejoramiento una vez que los consultores se retiraban de las escuelas o cuando la asesoría concluía, no se lograba sostener el mejoramiento conseguido. Estos estudios se realizaron entre septiembre y noviembre de 2007 donde se entrevistó a sostenedores y directores de establecimientos educacionales, a autoridades regionales del Mineduc y a oferentes ATE en siete regiones del país.

Como se ha constatado en el contexto nacional, las investigaciones referentes al tema son escasas y las más recientes se han centrado en estudiar en profundidad los programas ATE y establecimientos considerados como exitosos. A este último tema se puede decir que el mejoramiento continuo en las escuelas, articulación entre los establecimientos educacionales y asistencia técnica externa: un estudio de casos exitosos (Fiabane et al., 2009: 10), donde se observó a establecimientos que mejoraron sus resultados en las mediciones estandarizadas y en los procesos de gestión institucional, pretendiéndose entonces caracterizar

las variables que intervienen en el desarrollo e institucionalización de procesos de mejora en las escuelas básicas una vez concluido el apoyo de la asesoría externa. Otro trabajo relacionado con la misma temática, es el de Asistencia Técnica Educativa en Chile: ¿Aporte al Mejoramiento Escolar? (Bellei et al., 2010a) el cual, se centra en programas ATE considerados como referentes de calidad en nuestro país, o sea programas que generan e instalan capacidades y prácticas de trabajo en las escuelas, centrando su labor en la mejora de los aprendizajes de todos sus alumnos. Pero en las conclusiones de ambos estudios mencionados, se indica que no fue posible hallar evidencia rigurosa acerca de efectos más permanentes o generalizados en las prácticas de gestión institucional y pedagógica.

Al revisar la literatura internacional, el Programa de Mejoramiento Escolar estadounidense contempla un Sistema de Supervisión Escolar basado principalmente, en criterios académicos (resultados obtenidos en las evaluaciones estatales) e incorpora además indicadores de deserción y asistencia escolar. Adicionalmente, el programa introduce un componente de asistencia educativa externa al Departamento de Educación Federal, que opera a través de centros especializados y subvencionados por el gobierno federal (Osses & González, 2010). En este modelo la responsabilidad del gobierno es de asegurar los servicios de asistencia técnica a las escuelas en procesos de mejoramiento, acciones correctivas o re estructuración. Esto se distribuye en varios niveles y combina proveedores públicos y privados subvencionados por el gobierno federal; situación muy parecida a la implementada en Chile. Es así, como en varios sistemas educativos, desde algunos años, han comenzado a generar alianzas con agentes externos para potenciar los procesos de mejoramiento de las unidades educativas. “El supuesto o idea de fondo de estas asociaciones es que una mirada externa, y a veces experta, puede contribuir sustantivamente, a identificar mejor los problemas de las escuelas y a encontrar las soluciones más adecuadas para ellos” (Muñoz & Vanni, 2008: 54). Cada vez más, se reconoce que la escuela, como organización, necesita la ayuda e intervención de asesores como “soporte”, para el desarrollo de los procesos de cambio educativo y ayudar a construir la realidad de la institución de una manera más objetiva, tomando en cuenta la visión

y prioridades del centro educativo, los conocimientos, las experiencias y habilidades de sus profesores, así como las condiciones particulares del contexto. El asesoramiento propiamente tal, facilita el desarrollo profesional de los docentes, generando procesos de aprendizajes en la organización y la formación continua del recurso humano.

Una de las líneas que interesa indagar, en el marco de la asistencia técnica, es la articulación que se da entre estas organizaciones (Escuela – ATE), donde ambas tienen prácticas culturales y lógicas organizacionales diferentes, pero con un mismo objetivo en común: instalar y desarrollar procesos de mejora continua en los establecimientos educacionales.

En definitiva, la relevancia de este trabajo de investigación consiste en entender los elementos del proceso de asesoramiento educativo, en la implementación de la subvención preferencial, desde la mirada de sus protagonista.

## **1.2 Definición del Problema**

En función a lo que se ha planteado anteriormente, surgen los siguientes problemas a abordar en la presente investigación: ¿Cuál es la percepción de los directivos, profesores y asesores sobre los procesos de Asistencia Técnica Educativa en establecimientos adscritos a la Ley SEP, y en qué medida influye en sus índices de eficiencia interna?

### **1.2.1 Objetivos del Trabajo de Investigación**

Para dar respuesta a los problemas investigativos el foco estará puesto en los procesos de asesoría de las escuelas, los cuales van a ser descritos y analizados en función de cómo éstos se instalan con el apoyo de las ATEs.

El objetivo general de la investigación queda definido en los siguientes términos:

“Analizar la percepción de los directivos, docentes y asesores respecto a los Procesos de Asesoramiento desarrollados en el marco de la Ley SEP, considerando perspectiva de género y carrera funcionaria; y determinar el nivel de impacto de dichos procesos en los índices de eficiencia interna de las escuelas.”

Esta meta investigativa, además de atingente a las preguntas de investigación y por tanto, fundamentada desde su justificación, resulta a la vez necesaria y urgente, por cuanto las escuelas presentaron un Plan de Mejora que operacionaliza su estrategia de desarrollo orientada al Mejoramiento Continuo con una duración de cuatro años con apoyo de las ATEs. De este modo, se pudo obtener información sobre la percepción de los directivos, docentes y asesores, de cómo se está desarrollando el Proceso de Asesoramiento en las escuelas.

Por tal motivo es necesario indagar cuál es el aporte de las ATEs en este proceso de mejora.



Para especificar el propósito general de la investigación se va a tener en cuenta tres objetivos específicos:

- I. Valorar el Proceso de Asesoramiento que se desarrolla al interior de los establecimientos desde la perspectiva de los directores, profesores y asesores.

Este objetivo, busca levantar información sobre la valoración de las prácticas de Asesoramiento Educativo desde la perspectiva de sus protagonistas.

- II. Identificar y describir la implementación de las distintas etapas del Proceso de Asesoramiento y su impacto en la cultura organizacional, desde la perspectiva de los directivos, docentes y asesores.

Describir las características principales del diseño de los programas ATE, en cuanto al tipo de apoyo que prestan, contenidos, enfoque y organización del trabajo; la forma de llegar a las escuelas. Además de describir el proceso de implementación de los programas ATE, las fases y momentos claves que un colegio asume y se apropia de la asesoría, los obstáculos frecuentes que enfrentan y las estrategias que han adoptado para vencer las dificultades desde la perspectiva de los directivos, docentes y asesores.

- III. Determinar en qué medida el asesoramiento educativo influyó en los resultados SIMCE y en la matrícula de los alumnos, durante el ciclo 2008 - 2012.

Se busca analizar los resultados SIMCE y la evolución de la matrícula durante el periodo 2008 - 2012.

De modo que la preocupación se centra en la asesoría educativa, para comprender mejor y proponer algunas formas para hacer más eficiente los procesos dentro de las instituciones educacionales.

En este propósito, la presente investigación tiene un carácter mixto, cualitativo y cuantitativo, teniendo como principal interés estudiar un fenómeno específico, un proceso de asesoramiento educativo, que se da en un tiempo determinado no implicando en el estudio variables independientes. En función de

lo anterior se han planteado las siguientes preguntas:

#### Palabras Claves

Innovación, Mejora, Asesoramiento, Planes de mejora, Cultura organizacional, Desarrollo Organizacional, Ley SEP, Políticas Educativas, ATES

#### Pregunta Principal

¿Cuál es la percepción de los directivos, profesores y asesores, en relación al asesoramiento educativo desarrollado bajo la Ley?

#### Preguntas Complementarias

¿Cuál es la percepción de los directivos, profesores y asesores, en relación al asesoramiento educativo?

¿Cómo se desarrolla el Proceso de Asesoramiento?

¿Es un aporte el asesoramiento educativo, para mejorar el SIMCE y la matrícula en los establecimientos educacionales municipales?

Como una forma de complementar el desarrollo del objetivo número dos y justamente por su carácter cuali-cuantitativo, se levantó la siguiente hipótesis: “Existe dependencia entre los años de servicio, género, estudios posteriores y asignación de desempeño de los directivos y docentes, y la percepción que estos tienen de cada una de las dimensiones del Proceso de Asesoramiento desarrollado bajo la Ley SEP”

## **CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO**

Una vez planteado el origen, la justificación y los objetivos, el siguiente paso es sustentar teóricamente la investigación. Ello implica analizar y exponer los distintos enfoques teóricos, que se consideren válidos para el correcto encuadre de la tesis.

Debemos señalar que Separamos el capítulo en cuatro grandes temas: Mejora e Innovación Educativa, Liderazgo Educativo, Gestión Educacional y Ley de Subvención Escolar Preferencial.

A continuación, desarrollaremos cada uno de los temas, empezando por la Mejora e Innovación Educativa y su repercusión en las Escuelas, materia prima de todo proceso de reforma.

### **2.1. Mejora e Innovación Educativa en las Escuelas**

La existencia de continuos cambios en la sociedad actual demanda de procesos y organizaciones flexibles, que revisen sus formas de trabajar de acuerdo con las cambiantes necesidades del ambiente (Gairín & Rodríguez, 2011), y las miradas se dirigen al sistema educacional como uno de los referentes, en el cual sustenta una determinada forma de enfrentarse a los cambios generando respuestas distintas a lo que se venía realizando.

Por tal motivo, se han puesto en marcha en los distintos países, procesos de cambios que optimicen los niveles de calidad y equidad de los sistemas educativos, centrándose en la transformación de los procedimientos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas, para que la respuesta educativa llegue a todos los alumnos, incluidos aquellos que presentan algunas necesidades educativas especiales (Arnaiz, 2012). Analizar y reflexionar sobre dichos procesos de cambios pueden ayudar a visualizar cuáles serían los elementos obstaculizadores, información vital antes de poner en marcha un proceso de mejora en una institución educativa.

Lo que si está claro, es que la mejora no suele ocurrir como consecuencia de un mandato político, tampoco florece por generación espontánea de las propias

escuelas, sin estímulos y apoyos de la administración educativa, y por lo demás no hay caminos expeditivos que, empleando determinadas estrategias, nos conduzcan directamente a la mejora (Bolívar, 2014). Por tal motivo, es indispensable replantear los modelos de escolarización de las instituciones educativas, orientando la planificación de la mejora hacia los aprendizajes y el desarrollo de la organización, siendo necesario que las escuelas sean más adaptables y susceptibles de responder a los cambios. En esta dirección se entiende la mejora como “una estrategia para el cambio educacional focalizado en el aprendizaje y el rendimiento escolar, con especial énfasis en las prácticas en aula y en una gestión escolar que apoya los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Hopkins, 2008: 55). Así mismo, el mejoramiento contribuye a superar las debilidades y afianzar las fortalezas de la institución, reflejando lo que las escuelas necesitan hacer para desarrollar sus capacidades internas, para impulsar y sostener sus propios procesos de cambios, en otras palabras, convertirse en organizaciones eficientes a lo largo del tiempo. Esto sustenta en gran medida con un liderazgo pedagógico por parte de los directivos y del apoyo externo que puedan recibir las escuelas, donde se les guía a establecer una mayor articulación entre los distintos niveles organizativos de la institución con el aula, de modo que se contemplen todas las dimensiones que influyen en el rendimiento de los alumnos y de una enseñanza más efectiva. De manera similar se observa que, la mejora de la escuela es la capacidad de la escuela para incrementar, de forma simultánea, el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de la comunidad escolar (Murillo, 2003), sus fundamentos son:

- estar centrado en la escuela;
- implica a todo el personal del centro;
- construye una comunidad de aprendizaje que incluye la comunidad escolar en su conjunto;
- está guiado por la información obtenida tanto a partir de datos del centro docente y sus alumnos, como de la literatura de investigación;
- potencia el desarrollo continuo del profesorado;
- fomenta la capacidad de los alumnos para aprender; y

- se centra en el análisis de la enseñanza y el currículo y en el desarrollo de iniciativas para mejorarlo.

Es decir un buen Proceso de Mejora en las escuelas, se entienden como un proceso largo, constante y gradual, que debe enfocarse en las condiciones internas de la institución, como del contexto donde se encuentra, si no los esfuerzos no darán los resultados esperados, prueba de ellos es el proyecto IQEA, que nos indica que “condiciones” internas de los establecimientos educacionales se asocian con la capacidad de un crecimiento sostenido, siendo estas las siguientes (Hopkins, 2008):

- un compromiso con el desarrollo del personal docente y el establecimiento de una comunidad de aprendizaje profesional;
- esfuerzos prácticos para involucrar a los profesores, a los estudiantes y a la comunidad en las políticas y decisiones de la escuela;
- enfoques de liderazgo ‘transformacional’ que estén orientados en la instrucción así como diseminados entre el personal de la escuela;
- estrategias de co-ordinación efectivas que aseguren la consistencia de las prácticas y fomenten altas expectativas a través de toda la escuela;
- una atención seria a los beneficios potenciales de la investigación y reflexión que recoja información sobre el aprendizaje y los logros;

Estas condiciones genéricas de todo Proceso de Mejoramiento se deben manejar de manera articulada, para su efectivo funcionamiento. Se entiende que cada escuela debe encontrar su trayectoria particular para iniciar el cambio y poder generar escenarios educativos que sean enriquecedores, tanto para sus alumnos, como para la organización (Calvo et al., 2012). Así, IQEA se presenta como un programa de apoyo que promueve en la institución a trabajar y evaluar un modelo de desarrollo escolar basado en competencias, que permita ofrecer una educación de calidad a todos los alumnos, independiente de su condición personal, social o cultural (Hansen, 2007).

Cabe agregar, que quienes lideran un Proceso de Mejoramiento Educativo

deben prestar suficiente atención a la capacidad de innovar y mejorar, ya que requieren de procesos de des-aprendizaje y re-aprendizaje por parte del profesorado (Murillo & Krichesky, 2015). Es decir, ambos procesos desarrollan capacidades institucionales que van facilitando la innovación y mejora, tanto en el aula como en la institución y a su vez fortalecen sus capacidades para manejar el cambio, teniendo presente que “hay que probar y confiar en el proceso de cambio, sabiendo que es impredecible” (Fullan, 2007: 31). Entonces, es necesario incentivar la capacidad para cuestionar la propia práctica, mediante la una reflexión conjunta e ir desarrollando competencias en los distintos actores de la escuela (alumnos, profesores, directivos y comunidad educativa), para planificar el cambio deseado. Y de este modo estar preparados para que no se produzca una frustración o agotamiento frente a dicho proceso, en especial cuando los resultados no son los esperados.

En este escenario, es necesario la creación de un Plan de Mejoramiento, que se concrete a partir de las acciones articuladas de la comunidad educativa y a través de un proceso de integración entre la gestión administrativa y pedagógica, con el apoyo de una planificación para el diseño de una hoja ruta del trabajo a realizar, donde la mejor estrategia es que cada escuela siga su camino del cambio, aprendiendo a partir de éxitos y fracasos, tanto propios como ajenos (Murillo, 2003), no obstante el mayor catalizador de todo proceso de mejoramiento es la convicción y compromiso de su comunidad educativa, que considera a la educación como un valor agregado para la sociedad y que contribuye a achicar las desigualdades de origen, que presentan muchos niños al ingresar al sistema educacional.

En primer lugar están los factores que dependen casi exclusivamente, de la escuela: como la gestión a nivel directivo y técnico-pedagógico, la interacción profesor-alumno, el trabajo de los docentes en el aula, la distribución del tiempo en las actividades pedagógicas, el clima organizacional y el compromiso de la comunidad educativa con su institución. En este contexto, las escuelas para mejorar necesitan aprender a crecer, desarrollarse y hacer frente al cambio con dinámicas laterales y autónomas, que puedan devolver el protagonismo a los

agentes y con una cultura cohesionada, podrían tener un mayor grado de sustentabilidad (Bolívar et al., 2014). Es decir, la mejora es un proceso de cambio planificado, sistemático, coordinado y asumido por el centro educativo, que tiene como finalidad incrementar su calidad, a través de modificaciones tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos como de la organización para ser sustentable en el tiempo.

De la mano de la mejora va la innovación que también es un proceso intencional, llevado a cabo por docentes y/o directivos que modifican el currículo y/o la organización. Por lo tanto, cualquier proceso de mejora también debe tener, como punto de partida, un “diagnóstico” de la organización, con el objetivo de promover la mejora de las metas de dicha institución (Bolívar, 2012). Esto implica, un cambio planificado que permite a las escuelas establecer un proceso conocido para realizar sus mejoras, permitiendo impactar positivamente, en los procesos de la gestión escolar y en los aprendizajes de los alumnos. Este aspecto implica una situación original y otra final, que será producto de la innovación y se configura como la estrategia para dirigir los procesos de cambio al interior del establecimiento, siempre y cuando en el plano individual se haya internalizado por los docentes y en el organizacional se haya institucionalizado, entonces ahí estaríamos hablando de una verdadera innovación.

Otro aspecto fundamental para el desarrollo de la innovación y mejora, es la cultura de la organización, ya que cuando “se instala como código compartido de una comunidad, hace que determinadas conductas y determinados sucesos sean previsibles y que otras y otros sean improbables. En ese sentido y no en otro es una estructura: en la medida en que actúa como mecanismo que orienta a la gente hacia ciertas direcciones y no hacia otras” (Sánchez-Moreno & López-Yáñez, 2010: 95), siendo este elemento el menos visible de la escuela, pero uno de los más importantes en el cual descansan los demás factores y donde hay que actuar, para provocar cambios significativos en la Institución Educativa. Es decir, no es fácil modificar los hábitos que se han formado a partir de la experiencia y para cambiar hay que aprender a hacer las cosas de forma diferente (Murillo & Krichesky, 2015). Por tal motivo, es necesario desarrollar una capacidad de

gestión en la organización educativa, preocupada de estudiar la evolución cultural de la escuela y al mismo tiempo diseñar estrategias que guíen la construcción de una nueva cultura en favor a la innovación y el cambio educativo.

Entonces, podemos decir que la innovación, es la solución a un problema que interesa resolver y fundamenta un cambio desde dentro de la escuela, ya sea en los procesos de formación o en la gestión institucional, a través de un esfuerzo sostenido y sistemático, con el objetivo de conseguir las metas educativas de la forma más eficiente para lograr la mejora deseada.

Está claro que cuando se habla de innovación entendemos en este escenario, cambios concebidos y realizados en el seno de los centros educativos, asumido como compromiso de la organización y que han sido institucionalizados (Gairín & Rodríguez, 2011). Con la intención de mejorar la calidad del proceso educativo a través de nuevos métodos, ya sea en el ámbito didáctico o a nivel organizativo. Pero, cobra verdadero sentido, cuando es capaz de solucionar los problemas que se encuentran presente en la comunidad educativa, generando de este modo una mayor satisfacción de los docentes y directivos en su quehacer diario, además de lograr mejores resultados académicos y por ende una satisfacción de los alumnos con el servicio recibido.

Lo anterior debe ir acompañado de una evaluación que debe estar encaminada a la mejora de la práctica educativa. “Para que las evaluaciones tengan un impacto positivo, es preciso que los maestros las comprendan, se apropien de ellas e incorporen a su horizonte conceptual nuevas formas de hacer las cosas. Esto no se produce en forma automática a partir de la lectura de un reporte, sino que requiere de espacios de intercambio y discusión” (Ravela, 2010), sólo si la evaluación genera comprensión y participación, es posible obtener mejoras educativas. Desde esta perspectiva, se trata de un reto pedagógico y ético. Por tal motivo, “la evaluación se lleva acabo con el propósito expreso de la mejora y cuando quienes están involucrados en este cambio lo están también en la evaluación” (Nieto, 2011: 192). En este sentido es importante que el proceso evaluativo sea participativo y continuo, para atender de manera coordina los nudos



críticos que obstaculizan el cumplimiento de los objetivos y dejar en evidencia de que los cambios apuntan al logro de las metas planteadas y la mejora deseada.

Por lo tanto, es necesario en cada proyecto innovador, el crear conciencia en el colectivo docente, acerca de la importancia en la organización del trabajo y de la evaluación, en especial para ir midiendo los resultados obtenidos y los efectos de la innovación.

Un modelo de que responde a la mejora es el de investigación en la acción, que se centra en aplicar categorías científicas para la comprensión y mejoramiento de la institución educativa, partiendo del trabajo colaborativo de los propios docentes. Siendo la investigación-acción un buen instrumento para reconstruir las prácticas pedagógicas y los discursos sociales (Murillo, 2011a), así pues la investigación-acción propone:

- Mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez de procurar una mejor comprensión de dicha práctica.
- Articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación.
- Acercarse a la realidad: vinculando el cambio y el conocimiento.
- Convertir a los prácticos en investigadores.

El proceso de investigación – acción se presenta como una herramienta metodológica orientada a promover el cambio educativo y social a través de la acción docente y la implicación de todos los miembros participantes (Delgado, 2015), donde se van desarrollando distintas etapas: problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación y evaluación de esta, para luego reiniciar un nuevo circuito partiendo de una nueva problematización. Este proceso reflexivo pretende descubrir, interpretar y analizar la realidad, constituyendo la base para transferir el aprendizaje a la práctica y transformarla (Hoekstra & Korthagen, 2011; Melero & Fleitas, 2015), y otorgar a los profesores una mejor comprensión de su propia acción pedagógica y de los saberes que la sustentan, por medio de un análisis constante de la práctica a la teoría y de ésta a la práctica. Así, la mayor integración entre investigación y docencia se conseguirá si los

profesores tienen la constancia de avanzar en los conocimientos de su propia disciplina y además explorar las mejores formas de lograr aprendizajes de sus alumnos en torno a ellos (Nicholls, 2004).

En este mismo sentido, la investigación en la acción, se convierte en catalizador de la mejora educativa y, en consecuencia, del cambio social, reforzando la idea de escuela entendida como motor de mejora y cambio de la realidad (Delgado, 2015), la cual va a impactar significativamente, en los aprendizajes de los alumnos.

En consecuencia, los éxitos de las instituciones escolares tienen que difundirse, sobre todo por aquellos que logran la mejora educativa, dado que poseen una interacción mucho más intensa al interior de la escuela y como resultado los subsistemas se influyen mutuamente entre sí, para ir avanzando hacia nuevos modelos de desarrollo, por lo tanto al seguir esta lógica, deben relacionarse entre las escuelas de la misma comuna, entre las distintas comunas, etc. Esto es lo que se conoce como la Teoría de la Complejidad y Autocatálisis, donde “la correlación ocurre cuando los individuos intensifican las relaciones entre ellos y ejercen una mayor influencia mutua, creando nuevos modelos convergentes; la autocatálisis se da cuando el comportamiento de un sistema estimula ciertos comportamientos en otro sistema que, a su vez, estimula al otro, y así sucesivamente, volviendo finalmente a incentivar al sistema original, con lo que se refuerza un ciclo de desarrollo y aprendizaje” (Fullan, 2007). Por lo tanto, las prácticas docentes en el aula, no deben quedar recluidas entre sus paredes, en especial las experiencias exitosas, deben ser comunicadas, intercambiadas y compartidas con los demás colegas. Lo mismo debe hacerse a nivel de escuela, ya que esto pasa a ser un compromiso socioeducativo.

Lamentablemente, la dinámica del autocatálisis no se generaliza entre las escuelas. En tal sentido, hay que trabajar para cambiar esta estructura y cultura dentro del sistema, para conseguir una interacción intensa y adecuada, en una misma escuela, lo cual producirá nuevas correlaciones, que tendrá como producto nuevos comportamientos. El objetivo de esto es replicarlo y conseguir que estas

prácticas ejerzan una influencia mutua, en favor de la mejora. En resumen, las transformaciones no se logran en solitario, tiene que ser transversal al sistema en sus distintos niveles. Para esto es importante que “alguien” los ayude a organizarse para poner en marcha esta correlación y al hacerlo, la autocatálisis nos obliga a cambiar, porque trabajan con otros que también están cambiando.

A modo de cierre, podemos indicar que todo proceso de mejora requiere de un paradigma de política educativa que medie por un equilibrio entre las presiones externas que estimulen la mejora, con la necesaria autonomía de la institución educativa, donde el foco de la mejora, lo constituyen los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bolívar et al., 2014). Acompañados de un buen sistema de seguimiento y evaluación tras la etapa de implementación (Murillo & Krichesky, 2012), como una estrategia que nos permita visualizar la consecución de los objetivos educativos e institucionales.

### **2.1.2 La Importancia de la Innovación en la Mejora Educativa**

Por lo general, en educación el proceso de innovación surge en las instituciones educativas o se propone a través de las políticas educacionales. Cuando nace en las escuelas se produce fundamentalmente, por decisión de la institución educativa y por las necesidades compartidas del equipo docente, donde los profesores que más se comprometen con las innovaciones en las escuelas son aquellos que están involucrados en el proyecto y el equipo directivo (Aramendi, 2010). En este sentido, los esfuerzos de mejora deben traducirse en prácticas de aulas innovadoras que sean fruto del trabajo articulado y colectivo de la comunidad educativa, en función de lo que el propio centro se ha propuesto mejorar, y no como una decisión aislada de unos pocos actores.

Entonces, la innovación es un proceso creativo y colaborativo que permite alcanzar soluciones mucho más innovadoras que las que conseguiríamos siguiendo un proceso convencional. Por lo tanto, es un camino hacia la mejora y de nuevos desarrollos centrados en las necesidades reales de los alumnos (Ruiz et al., 2015). Todo lo anterior implica cambios en la estructura organizativa y capacitación de la comunidad educativa en su desarrollo profesional, ambos

elementos fundamentales para la reconstrucción interna de los centros escolares, que promuevan la innovación y la mejora desde dentro de la escuela.

Del mismo modo, los modelos de gestión de calidad tienen como meta una mejora sostenida de las organizaciones, para lo cual existen procesos que están vinculados a los cambios en el funcionamiento de las escuelas, que es la forma más común de acercarse a una innovación educativa, y para que esto ocurra, se necesita tiempo y planificación (Sancerni & Lis, 2013). Entendiendo que “cuando hablamos de innovación no nos referimos únicamente a la creación de un producto, sino que el concepto se hace extensivo a un servicio, a un proceso e incluso a la gestión organizativa de la propia organización” (Gros & Lara, 2009: 226), caracterizándose como un proceso intencional y sistemático. Este nuevo escenario ha presionado a las organizaciones que deben dedicar gran parte de sus recursos en impulsar proyectos con valor agregado y a quienes lideran a las instituciones en el ámbito educacional a ser un referente en su respectivo campo.

Hay que tener presente, que los proyectos de innovación educativa entrega al profesorado la oportunidad de cambiar la escuela y convertirla en un lugar donde se disfruta el compartir, dialogar, aprender, jugar, enseñar, descubrir, decidir, esforzarse, participar y tejer una red de relaciones positivas que ayuden a la comunidad educativa a dar lo mejor de sí y a recibir lo mejor de los otros miembros, para juntos alcanzar nuevos objetivos y evolucionar hacia una sociedad con igualdad de oportunidades para todos los alumnos (Puig & Morales, 2013). Así, las innovaciones tienen como principal reto los procesos de adopción de los cambios por parte de las personas, los grupos y las instituciones, apuntando a transformar los procedimientos, estructura y saberes escolares.

Por lo tanto, un proyecto de innovación debe responder a una meta con sus respectivas estrategias, para conseguir los resultados esperados. Además de conjugar factores que son indisociables en la innovación, tales como: la colaboración, la confianza, el riesgo, la sustentabilidad y calidad. De acuerdo a esto, para que una organización educativa sea innovadora, ha de ejecutar, sistematizar y revisar su desarrollo estratégico. Al examinar los procesos permite

conocer lo que se hace y cómo lo hace una institución, entendiendo “la innovación como aquel proceso interno de la escuela que, en algún sentido, altera las condiciones y características de su trabajo. Toda innovación tiene en su seno, la idea de cambiar la esencia o la forma de algo, y con ello, perturba, trastorna e inquieta de alguna manera el orden anteriormente establecido” (Montero & Gewerc, 2010: 306). Por esta razón, ningún proceso de innovación puede ser diseñado al margen de su cultura escolar, depende de cada escuela, por ser ella la que determina sus necesidades, metas o problemas a resolver y requiera algún tipo de cambio que pueda legitimar las mejoras educativas. Con esto queda claro que “la innovación no es un mandato. No se puede ordenar” (Marcelo et al., 2010: 112). Sin embargo, tienen mayores posibilidades de éxito y arraigo cuando ha surgido de la propia escuela y ha de ser llevado a la práctica desde una conformación colaborativa y participativa por parte del profesorado.

Es evidente que el reto de un establecimiento educacional, es diferenciarse en la oferta formativa tanto del punto de vista pedagógico como de gestión, pero sin caer, por incorporar en su oferta formativa todo lo nuevo sin previo análisis, de si es pertinente y viable. En este sentido, tendrán más probabilidades de prosperar aquellas organizaciones que se caractericen por ser flexibles, adaptativas, creativas y que aprovechen las oportunidades que les brinda el medio, para trabajar en forma colaborativa, con una cultura de perfeccionamiento continuo y donde la resolución de problemas es parte del aprendizaje. Ahora bien, la introducción de estas mejoras no tendrían el efecto esperado, sino cambiamos la forma de evaluar, por una que sea coherente con las innovaciones impulsadas, si no nos encontraríamos en un callejón sin salida (Sancerni & Lis, 2013). Lo cual implica, una modificación de las estructuras cognitivas de los miembros de la organización y de un aprendizaje colectivo que aspire a institucionalizarse.

### **2.1.3 Cómo debería realizarse un Proceso Innovador en Educación**

La innovación no se trata sólo de dar una respuesta nueva, sino que también debe estar dirigida a solucionar aquellas problemáticas de la práctica diaria, mejorando algún aspecto concreto de la organización. Pero también es un

proceso de construcción social (Goig, 2012), que debe tener una hoja de ruta clara hacia dónde se requiere caminar, ya que, la incorporación de estas modificaciones afectan de forma directa el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje.

En este contexto, las innovaciones las identificamos como cambios institucionalizados concebidos y realizados en el seno de las escuelas, donde sean priorizadas y evaluadas las diferentes iniciativas que se han puesto en marcha, con el objetivo de ayudar a focalizar esfuerzos, rentabilizar recursos y aprender de los errores (Gairín & Rodríguez, 2011). Es decir, este proceso de institucionalización necesita de preparación, herramientas y recursos, de una organización formal, en la cual se mezclen las capacidades internas y el asesoramiento, con el conocimiento y la motivación por alzar la meta.

Al respecto, se plantean algunos requerimientos, a partir de las lecciones que han ido dejando experiencias de innovación en educación y que tienen relación con aspectos como (Fernández, 2005):

- Debe ser contextualizada a la escuela de acuerdo a su idiosincrasia como organización y quienes determinan las condiciones del tipo de innovación, son los factores culturales, los recursos, las necesidades y/o problemas, etc. Cada establecimiento educacional es un caso particular, del cual hay que impulsar y desarrollar una actitud positiva, para que pueda generar una cultura abierta a la innovación y el cambio educativo.
- Supone la creación de una cultura y un clima adecuado en la organización, que sea liderado por el equipo directivo, con una política que genere las condiciones para ello, a través de una formación permanente y una gestión del conocimiento, con recursos dirigidos a los procesos de innovación e incentivar a los integrantes de la comunidad educativa a participar en dichos proyectos, creando un ambiente propicio para estimular en los docentes su espíritu innovador y cambio.
- Afecta a toda la organización. Una política de innovación esta dirigida a la institución educativa y debe proyectarse a los diversos ámbitos

de la escuela, aunque muy especialmente, a aquellos procesos claves como es el de la enseñanza – aprendizaje, es ahí donde deben centrarse las acciones innovadoras, de acuerdo sus propias condiciones culturales, contextuales y recursos.

- Otro factor fundamental es la implicación de todas las personas de la organización, especialmente los docentes, agentes claves de la innovación y cambios. Por lo tanto, es necesario impulsar políticas de capacitación permanentes y pertinentes, para sustentar y alimentar las ideas innovadoras en un clima abierto al cambio, al trabajo colaborativo y a las responsabilidades compartidas, impulsadas por una dirección que facilite dichos procesos dentro de la escuela y permitiendo el desarrollo profesional, sostenido y sistémico.

- La innovación debe planificarse, a partir de un diagnóstico de necesidades y/o problemas para tener conocimiento de la realidad y entorno del establecimiento, para luego en su planificación basarse en teorías, modelos y estrategias. Donde considera las variables que condicionan el éxito de la implantación, así como su evaluación y sistematización. Con todos estos antecedentes, se analiza la viabilidad del proyecto, la disponibilidad de los recursos materiales y profesionales con que cuenta, todos estos factores elementales en la puesta en marcha de los cambios en las organizaciones. De este modo podrá responder a las necesidades reales y con un análisis fundamentado.

Es decir, las escuelas deben actuar como comunidades de aprendizaje comprometidas con los procesos de mejora. Lo que implica generar conocimiento y aprender, siempre que los problemas cotidianos se enfrenten colectiva y profesionalmente, afrontando la dificultad como objeto de reflexión y mejora (Domingo, 2013). En este sentido la innovación como proceso hay que fomentarla y gestionarla eficazmente, para que pase a ser un producto de las prácticas cotidianas, deben desarrollarse capacidades y compromisos en los alumnos, educadores y directivos.

Entonces es necesario que los liderazgos contribuyan activamente a dinamizar, apoyar y animar la mejora, para que su escuela aprenda a desarrollarse, haciendo las cosas progresivamente mejor (Bolívar et al., 2014). Entonces un liderazgo es significativo para que pueda inspirar proyectos de innovación, sostenerlos en el tiempo y generar un valor agregado a la organización. Por lo tanto, “el giro hacia lo local de las políticas, prédica recurrente en la literatura del cambio, sólo puede ser efectiva si se disponen las condiciones estructurales que propicien un cambio en las formas culturalmente cristalizadas de abordar las prácticas” (Aguilar, 2009: 22). A través de una organización comprometida con la construcción del conocimiento en la que todos y cada uno de sus miembros son valorados e importantes. Además, es necesario asegurar los apoyos técnicos, financieros y administrativos que generen las condiciones básicas para que el sistema facilite el desarrollo de una cultura organizacional con visión de futuro, de trabajo en equipo, con una constante apertura al aprendizaje y la innovación, estos son los pilares que marcan la orientación hacia la consecución del desarrollo de la escuela.

Ahora bien, para contribuir al éxito de la implantación de una innovación, es necesario contar con un proyecto educativo en el que se exprese la cultura institucional, da la posibilidad de sostener procesos de cambio a lo largo del tiempo. En este sentido, las culturas que prestan la máxima atención a la integración de todos los colectivos en la dinámica de la escuela y negocian los objetivos con una visión puesta en garantizar un ambiente propicio para el trabajo y la convivencia, tienen mayores posibilidades de dar continuidad a las innovaciones (López-Yañez et al., 2011). Es evidente entonces, que este proceso de innovación debe ir acompañado de un sistema de evaluación, coherente con los objetivos del proyecto, para ser aplicado, tanto a lo largo del proceso como en los productos finales.

Además, en todo proceso de innovación es necesario tener en cuenta ciertos factores, que buscan tener las condiciones adecuadas, mediante el control de algunas variables que permitan identificar partes del proceso para obtener resultados positivos y trabajar por la calidad de los mismos. Entonces, para



evaluar una innovación educativa y poder objetivizarla, es necesario contar con indicadores de análisis como los siguientes:

Demanda educativa planteada por los sujetos	La experiencia surge como respuesta a una demanda o propuesta de una determinada comunidad, colectivo o agrupación que ha detectado la necesidad.
Diagnósticos	El trabajo parte de un diagnóstico de la realidad socioeducativa del contexto, se detectan las necesidades de formación y las dimensiones de intervención.
Objetivos, estrategias y metas consensuadas	Se han creado en consenso con los actores, se encuentran claramente definidas y/o modificadas durante el desarrollo del proceso.
Estrategias formativas intencionadas y diversificadas	Acciones que implementadas resuelven las necesidades planteadas en los diagnósticos, transformando su práctica o su realidad social y educativa.
Conoce y se retroalimenta de experiencias similares	Se inspira en otras experiencias y se retroalimenta de los hallazgos o dificultades que éstas hayan presentado.
Autonomía	La experiencia cuenta con un grado importante de independencia en: lo pedagógico, objetivos, organización, gestión, administración, financiamiento, etc.
Apropiación de los actores	Los sujetos devienen en los actores principales del proceso mostrando un nivel alto de apropiación del mismo, plasmado en su participación, sus aprendizajes, posibilidades de continuidad y dirección.
Redes-vinculaciones	Ha logrado entablar relaciones de colaboración y/o comunicación con diferentes actores, a través de los cuales puede ir logrando recibir apoyos, difundir e incidir en diferentes campos como las políticas públicas.

Participación social	La comunidad educativa (padres de familia, autoridades locales, organizaciones de la sociedad civil, gobierno, asociaciones, etc.) se involucra en las acciones de la experiencia.
Sistematización	El proyecto cuenta con los insumos necesarios o se encuentra sistematizado en sus diferentes etapas, momentos o recortes, y permite determinar los aprendizajes y conocimientos necesarios para la experiencia.
Evaluación	El proceso ha sido debidamente evaluado bien, ya sea a través de la evaluación diagnóstica, formativa o sumativa, o que cuente con los elementos para determinar sus aportaciones y/o replanteamientos de manera horizontal y democrática, logrando consenso sobre los resultados.
Difusión	La experiencia se ha logrado difundir por diferentes medios: libros, artículos en revistas, periódicos, simposios, seminarios, conferencias, eventos, etc., principalmente dirigidos a actores estratégicos, como los docentes y directivos.
Impacto	Existen evidencias documentadas del logro de los objetivos y metas planteadas al inicio del proceso, en un nivel alto el impacto representaría una mejora en la vida de los actores.

**Tabla 2-1 Indicadores de análisis para evaluar la Innovación Educativa (Estrada, 2009: 192).**

Es evidente entonces, que una buena práctica de innovación educativa debe tener características propias de la innovación en general y otras propias del contexto donde se aplica. De hecho, es el propio ambiente el que determina los indicadores que debe cumplir la experiencia pedagógica para ser considerada una innovación (Fidalgo et al., 2013). Así, los indicadores ayudan a medir y evaluar la implementación de la estrategia o recurso, para determinar el logro o el avance de los objetivos propuestos en el Proceso de Innovación. Los resultados finales son el

medio para poder comunicar un juicio fundamentado sobre los resultados obtenidos y su impacto, teniendo presente que un juicio tiene siempre un grado de subjetividad y por lo tanto, el fin de los indicadores es disminuirla.

Entonces queda claro, que ya no se concibe un programa o proyecto que no incluya un capítulo específico de cómo se evaluará su aplicación y resultados. Basándose en la convicción de evaluar y medir el impacto de una innovación, insumo fundamental para mejorar los programas, los procesos y las escuelas.

En síntesis, la evaluación de una innovación ha de tener en cuenta los diferentes niveles, los procesos y efectos que produce, así como el impacto en las dimensiones profesionales, institucionales y del currículo. Por lo tanto, la evaluación debe centrarse en el proceso desde que se percibe la necesidad del cambio, hasta la respuesta a dicha necesidad, su verificación y satisfacción.

Entonces, la evaluación ayuda de comprender la situación, y esta claro que si comprendo la situación podré enfocar mucho mejor la docencia, el manejo de recurso, las metodologías, entre otras acciones (Tojar, 2012). Esta herramienta es sumamente válida, potencian el debate en relación con las consecuencias positivas y negativas que conllevan las innovaciones y además, legitima el papel del docente como investigador.

Para responder a estos desafíos, los docentes deben tomar una actitud favorable al cambio educativo, abriéndose a nuevas ideas y a la renovación sus prácticas pedagógicas, estas son condiciones claves para la continuidad y el éxito de las innovaciones.

Pero también existen dificultades que encuentran los profesores para instaurar innovaciones educativas en sus aulas y se evidencian tres grandes variables (Monereo, 2010):

- El coste emocional que implica el cambiar unas prácticas que están bajo nuestro control y dan seguridad, para adoptar otras inciertas y que nos ponen en situación de vulnerabilidad. Esto se combina con la comprensible falta de confianza que conlleva desarrollar una nueva competencia al utilizar “algo”, para nuevas formas de actuar en el aula. Lo

cual puede exponernos al fracaso o la crítica de nuestros pares y además al poco apoyo del equipo directivo.

El componente personal es importante para poder sobrevivir a los fracasos y/o presiones del medio que pueden producirse al iniciar un proceso de cambio.

- Las competencias profesionales, es el conjunto de concepciones teorías y conocimiento que sustentan sus prácticas, sirviendo además para la toma de decisiones frente a los problemas comunes de la profesión docente. Son la agrupación de competencias asociadas a una profesión y reflejan las capacidades que necesita cumplir eficientemente, con las funciones que le son propias al cargo que desempeña.

Otro elemento importante en el desarrollo de toda innovación es el compromiso profesional, que se va a reflejar en la actitud del docente frente a su trabajo y que influya de manera significativa en su comportamiento como en los resultados.

- Factores de naturaleza institucional. En muchos establecimientos educacionales se tendería a minorizar o bien directamente evitar y rechazar los cambios dentro de la organización. Otras veces las instituciones desvalorizan el conocimiento profesional de los profesores y se reduce su función a mero transmisor de la innovación, lo que contribuye a dificultar la construcción de una cultura colaborativa abierta al cambio y que acepte de las innovaciones.

Al promover una innovación no se puede ser tan ingenuo en desconocer estas variables, además hay que apropiarse de conocimientos similares a los que se quiere ejecutar en estos procesos, y sobre todo, del conocimiento del contexto en donde se quiere realizar la innovación.

Tal como se ha visto, cuando se acepta la innovación por parte de las personas que participan en dicho proceso, depende de varios factores, siendo uno de los más importantes, el reconocer en ella la solución a un problema o necesidad que tenían, y por otro lado, hay que entregar el reconocimiento

merecido a los profesionales que aportan en la mejora.

Entonces, para realizar auténticas innovaciones se debe desarrollar una cultura favorable a ella, con las condiciones necesarias que ayuden a llegar hasta la interiorización e institucionalización. Por esta razón, los proyectos innovadores dependen de un factor fundamental: la conformación de redes profesionales, asesores, docentes, directivos e investigadores capaces de encontrar alternativas eficaces para cambiar las prácticas pedagógicas y de gestión, obteniendo así, un proceso más productivo en la organización donde los beneficiarios directos sean los alumnos.

Para finalizar podemos decir, que la dinámica del cambio es facilitada por culturas organizativas que animan a sus profesores a asumir riesgos y a ensayar nuevas formas de enseñanza, por medio de un clima escolar satisfactorio. Las responsabilidades compartidas enfatizaban el profesionalismo de los docentes y el compromiso con su trabajo, con la escuela y con la comunidad (López-Yáñez, 2010). Esto nos permite evidenciar la necesidad de seguir investigando para conocer más sobre los factores que determinan los procesos innovadores, permitiendo así, adoptar decisiones y crear políticas fundamentadas, para el desarrollo de las escuelas.

#### **2.1.4 Mejora y Desarrollo Organizacional.**

La base de conocimiento del Desarrollo Organizacional es muy extensa y está constantemente mejorando, sin embargo, para efectos de esta investigación, se examinará desde la escuela como institución que busca la mejora.

Las organizaciones educativas lentamente se están alejando de su rigidez organizativa, y de su jerarquía estructurada, elementos que son criticados y cuestionados, respecto a si realmente, contribuyen al desarrollo organizacional y al proceso de formación. Por consiguiente, la escuela como organización se encuentra ante el reto de transformar los principios pedagógicos y organizativos que contribuyan a más ser eficientes y eficaces, puesto que ello determina una buena gestión y el logro ante las metas previstas (Montiel et al., 2011), con el fin de poder garantizar los aprendizajes que demanda la sociedad actual.

Para ello, el Desarrollo Organizacional representa una estrategia para el cambio dentro de las instituciones educativas, en gran medida basada en la teoría de las ciencias del comportamiento que toman un papel preponderante en la búsqueda del cambio institucional (Bolaños, 2011). De acuerdo con esta perspectiva, el Desarrollo Organizacional, es una disciplina que recomienda como se debe abordar y realizar el cambio planificado en las organizaciones para que éstas mejoren.

Además, lo singular de la escuela como organización es que, a diferencia de otras, su misión es básicamente la transmisión del conocimiento como un elemento sustantivo de la organización. Frente a este escenario, es necesario que la educación reconozca su carácter generativo y no sólo adaptativo a la altura de estos tiempos (Larrosa, 2010). Entonces, para superar esta situación, las escuelas deben mejorar su capacidad interna para impulsar el aprendizaje del estudiantado y de la unidad educativa. Esto significa, trabajar en la construcción de un propósito común, focalizándose en diseños flexibles que permitan la adaptación, así como sistemas de incentivos y culturas que faculte a los actores a participar en las decisiones de la institución escolar (Peña et al., 2012), a través de un trabajo colaborativo que se concentre en la resolución de los problemas.

El promotor del Desarrollo Organizacional, puede ser por lo general un directivo o un profesor, o algún grupo en el que intervengan unos u otros. La razón que los mueve puede surgir de la insatisfacción con respecto a algún tema que sea responsabilidad suya, o en el que tengan influencia, pero también puede ser una exigencia institucional, como suele ocurrir en las reformas educativas. Por lo tanto el contexto de cómo “la cultura y las estructuras predominantes facilitan la adopción de ciertas innovaciones y dificultan las de otras” (Gore & Dunlap, 2006: 15), según se ha citado, estos elementos son determinantes en el desarrollo organizacional e influyen fuertemente en su viabilidad y sentido.

Sin embargo, en el Desarrollo Organizacional lo relevante no son las estructuras organizativas ni los individuos, sino las redes de interacción que se construyen entre ambos. Significa entonces, que adquiere relevancia el estudio de

los procesos de interacción de las redes, elementos que son fundamentales en el gobierno de una escuela tales como: el compartir conocimientos y la creación de lazos de confianza para tener mayor compromiso por los integrantes de la comunidad educativa (Gairín & Rodríguez, 2011). Esto implica, asentarse en una cultura colaborativa y desarrollarse como comunidades, pues son éstas las que más precisan de una traslación fluida de informaciones entre sus redes. Además, estos procesos constituyen la base sobre la que se desarrolla el capital social interno de la organización, de los que depende en buena medida el llevar a cabo un proyecto común y su capacidad de adaptación al cambio.

Entonces, el trabajo del equipo directivo y de los docentes en las escuelas se hace complejo, ya que no es fácil crear un proyecto educativo que logre interpretar a los distintos agentes educativos en torno a una visión compartida. Es aquí donde el liderazgo del director es importante, ya que determina tanto su implantación inicial como su desarrollo, según como se gestione el proceso de cambio (Gairín & Rodríguez, 2011). Por tanto, la función principal de los directores será generar un significado del trabajo, promoviendo y articulando una visión creíble por el conjunto de personas que integran la organización. De modo que les permita asumir diferentes roles, adquirir mayor protagonismo e impulsar la dinamización de sus colaboradores, en busca del compromiso personal por parte de la comunidad educativa, con el fin de que se sientan identificados con el trabajo que realizan y sean capaces de rendir, incluso más allá de lo que cabría esperar, aportando al desarrollo de la misión de la escuela.

Como se puede deducir de todo este entramado de proyectos institucionales (Proyecto Educativo y Plan de Mejora) son los que configuran la cultura de la escuela, es ahí donde la organización debe crear las estructuras que facilite el soporte y el aprendizaje organización. Dejando claro su responsabilidad en el desarrollo del talento humano, más allá de los esfuerzos que se hagan para crecer económica y estructuralmente (González & Esther, 2012).

De hecho, en una institución educativa las capacidades de innovación del recurso humano constituye uno de sus mayores activos, si se quiere avanzar

hacia políticas de mejoramiento continuo con impacto socio-educativo (Álzate & Jaramillo, 2015). Lo anterior representa en la formación profesional, de prácticas pedagógicas y administrativas que deben converger en procesos de transformación institucional, en el marco de un trabajo colegiado que genere aprendizaje institucional para poder corregir errores y resolver sus problemas de un modo eficiente.

Por lo tanto, en la medida que la dimensión organizacional de la escuela sea explorada y analizada con mayor profundidad, existirá una aproximación más comprensiva hacia el espacio escolar en su real complejidad y así, encausar esta información hacia la generación de conocimientos, que es un reto que debe ser considerado prioritario para las instituciones educativas, si se tiene en cuenta que la sociedad actual, demanda de ellas acciones interdisciplinarias a partir de las cuales se genere saber y práctica que les sea útil a las personas y las comunidades, sirviendo de puente entre el desarrollo científico y humano (Álzate & Jaramillo, 2015), para convertirlos en soluciones a nuevos problemas que enfrente la institución educativa.

Entonces, es necesario comenzar, facilitando la reproducción de las actitudes constructivas y creativas a las soluciones que se van presentando en diferentes situaciones y contextos al interior de las escuelas.

De este modo, se espera que la escuela sea una organización creadora y gestora de conocimiento (Nonaka & Takeuchi, 1999), dejando atrás aquella organización estructurada y cerrada respecto a su entorno socioeducativo, que tiene una dinámica de gestión a través de la rutina y la reproducción de ideas, quedándose en la zona de confort donde los resultados no son siempre los esperados. Entonces es necesario, reforzar la idea de una cultura organizacional integrada a un entorno común, con la capacidad de colaboración entre individuos y grupos, que conduce a la sinergia de esfuerzos, para afrontar de mejor manera los objetivos de la institución y de este modo facilita las posibilidades para que el aprendizaje sea parte del actuar diario de sus integrantes.

Pero gestionar el conocimiento en una organización no es tarea simple, ya



que éste reside en las personas y se encuentra en forma tácita, el cual no es fácil comunicar. Entonces se hace necesario buscar la forma de convertir el tácito en explícito para facilitar su transmisión a otras personas dentro de la comunidad educativa (Flores, 2010).

Por consiguiente, el éxito de la gestión está en organizarse de forma diferente y replantear su organización en función a la capacidad de hacer explícito y transferible el conocimiento a todos los integrantes de la institución educativa. Es decir, utilizando una gestión del conocimiento en sus tres fases: creando, compartiendo y aplicando el conocimiento en la escuela, lo cual impactará directamente sobre la calidad de la docencia, de modo que los conocimientos generados de manera individual y grupal deberán ser aplicados en el diseño e implementación de la estrategia docente y en la toma de decisiones de la organización (Rodríguez et al., 2014). Esto significa que una cultura para el aprendizaje se produce cuando los elementos que contribuyen a la eficacia de la formación personalizada se transfieren a las prácticas de la institución educativa (Devine et al., 2013). Entonces, una organización necesita movilizar y ampliar el conocimiento tácito acumulado por cada individuo, para ir creando y desarrollando el conocimiento organizacional, que posteriormente, será utilizado en su Proceso de Mejora.

Esta conversión de conocimiento a través de la dimensión epistemológica ocurre de cuatro formas (Nonaka & Takeuchi, 1999). A continuación se presenta una síntesis de ellas:

- **Socialización:** El conocimiento tácito puede ser adquirido directamente, con otros colegas, incluso sin usar el lenguaje, por ejemplo a través de la observación, imitación y práctica. Aquí, la clave es la experiencia compartida y los entrenamientos prácticos, siendo estos los factores claves para socializar el conocimiento.
- **Externalización:** Proceso que permite transformar el conocimiento tácito a conocimiento explícito, haciéndolo comprensible para otros miembros de la organización. Requiere de técnicas que ayuden a expresar este conocimiento

tácito en forma de metáforas, conceptos, hipótesis, analogías o modelos. Este modo de conversión es considerado esencial para la creación y externalización conocimiento tácito.

- **Combinación:** El conocimiento explícito se sintetiza y formaliza de manera que cualquier miembro de la organización pueda acceder a él. Significa entonces, que se va conformando el conocimiento organizativo, a través de reuniones, documentos, actas, informes, etc.
- **Internalización:** es el proceso de la incorporación del conocimiento explícito en el conocimiento tácito de las personas, a través de la puesta en práctica de los nuevos conocimientos que se incorporan en las bases del conocimiento tácito de los integrantes de la organización en la forma de modelos mentales, los que se van generando a través de la experiencia. Pero además, es necesario que el conocimiento explícito sea experimentado, pasando por la experiencia de realizar una actividad determinada.

Como se puede observar, esta teoría es un verdadero aporte para analizar y planificar un proceso de Asesoramiento centrado en la generación y gestión del conocimiento de la organización escolar, ya que se basa en el proceso de comunicación del conocimiento en torno a modos de conversión entre el conocimiento tácito y el explícito que se lleva a cabo por los individuos, dentro de una organización. Pero el Aprendizaje Organizacional, es un proceso de transferencia de conocimiento del individuo para el grupo y del grupo para la organización, en este sentido el equipo directivo debe propiciar la cultura y los ambiente adecuados (Teles et al., 2010), para que el conocimiento sea compartido y amplificado dentro de la comunidad educativa, participando del espiral organizacional de la generación del conocimiento dentro de la escuela.

Este proceso es enunciado y amplificado, hacia adentro de la organización, partiendo del nivel individual al nivel grupal, hasta llegar a lo organizacional e interorganizacional, lo constituye según Nonaka y Takeuchi la Dimensión Ontológica. Ésta recoge los ámbitos de desarrollo del conocimiento –individual y social-, su interacción permite que el conocimiento tácito del individuo se

transforme en explícito colectivo, a través del proceso de conversión, permitiendo nivelar el conocimiento existente entre los individuos de la organización, y poniendo al descubierto procesos que más se aproximan a la forma de producción y circulación del conocimiento requerido para la transformación escolar con un grado de valor añadido: aumento de las capacidades profesionales de los miembros de la comunidad educativa, nuevos métodos de trabajo y desarrollo de la organización, o su capacidad de adaptación al entorno cambiante entre otras.

Es evidente entonces, que el aprendizaje de la organización trasciende la suma de aprendizajes individuales. Sin embargo, una de las problemática más complejas como ya se ha comentado, es la generación del conocimiento organizacional, reside en el cómo extender el conocimiento individual, a los grupos de trabajo y la organización. En tal sentido, lo que debe ocurrir que dentro de los grupos de una organización trabajen en colaboración, ya que éstas de una u otra forma, están siendo utilizadas en las escuelas, por lo que se puede aprovechar esta situación para consolidar ésta práctica, en forma sistemática dentro de su proceso de gestión (Flores, 2010), como miembros de una comunidad escolar que mutuamente confrontan problemas y desarrollan soluciones. Consolidando una cultura de colaboración que pasa a ser parte de la esencia organizacional y dependerá de las circunstancias particulares de cada escuela.

De hecho, todo proceso de aprendizaje e incluido el organizacional, debe apoyarse en los cuatro pilares de la educación planteados por Delors: (a) aprender a conocer, (b) aprender a hacer, (c) aprender a vivir juntos y (d) aprender a ser (Delors, 1996), pues los problemas que pretende resolver cada uno de estos aprendizajes, aún siguen vigentes y mientras más vinculados entre sí estén, más sólidas son las acciones educativas que provocan a lo largo de la vida de las personas en su formación integral del individuo, así como la importancia que tiene la educación en ayudarnos a comprender la sociedad, y en él conocernos a nosotros mismos, a los otros y a la organización. De este modo, se incrementa las capacidades personales y profesionales en los integrantes de la comunidad educativa, es decir, “si se quiere mejorar un sistema escolar, antes de alterar las reglas hay que observar cómo actúan los individuos colectivamente, pues de lo

contrario las nuevas políticas y estructuras sencillamente se esfumarán y la organización volverá después de un tiempo a sus viejos hábitos” (Senge, 2002: 32). Esto implica que los profesores deben incorporarse a las dinámicas del cambio, y pasar de ser los que enseñan a ser los que aprenden en el proceso de enseñar, sobre la base de que este proceso debe comenzar por la revalorización del conocimiento que se genera, se transforma y transmite desde el interior de la escuela.

Además, está claro que las organizaciones no aprenden por aprender, si no que dicho aprendizaje viene marcado por el contexto, tales como: demandas de los alumnos y política educativa, entre otras. Lo cual tensiona y presiona a la escuela para ser facilitadores de los cambios en la organización y además, generar nuevas competencias en sus integrantes, donde la gestión deberá girar fundamentalmente en torno a dos variables que determinan la vida escolar: el poder y el conflicto, ambas responsabilidad de los equipos directivos, por lo que deberán cuidar muy especialmente, los aspectos “*inmunológicos*” del proceso organizacional, para no afectar la salud de la organización (Miró et al., 2010). Así, una buena gestión será aquella que sea capaz de colocar el poder al servicio de todos los miembros de la comunidad educativa, y ser capaz de solucionar los conflictos de manera civilizada (Álvarez et al., 2009), ya que ambos forman parte de la naturaleza organizativa de la escuela, que desde una perspectiva sociocrítica nos aporta un mejor entendimiento para desvelar la complejidad de las organizaciones educativas, en general, y de su naturaleza conflictiva, en particular, ofreciéndonos una visión positiva del poder y el conflicto, como factores claves para el cambio y el desarrollo organizativo de las escuelas, que poseen un carácter democrático, participativo y colaborativo.

Como se puede observar, las nuevas formas de organización exigen del aprendizaje y de la innovación como estrategias para el desarrollo óptimo. Entonces es necesario seguir algunos lineamientos útiles para el cambio organizacional según Sange (2002):

1. Se debe introducir el aprendizaje organizacional en los tres niveles:

aula, escuela y comunidad, ya que están relacionados entre sí. Pero el éxito que se obtenga en un nivel pueda irradiar a los otros niveles y si no es así, se tiene que pensar en buscar aliados estratégicos en las otras partes del sistema.

2. Concentrarse en una o dos prioridades para el cambio, lo que se necesita en primera instancia es consolidar los procesos de cambio ya existentes. Los actores involucrados deben expresar sus aspiraciones, tomar conciencia y desarrollar juntos sus capacidades, para tener una visión compartida y lograr objetivos comunes.
3. Hacer participar a todos en el aprendizaje y el cambio, donde todos aprendan y apoyen el aprendizaje. Así mismo todas las experiencias involucran, el compromiso de alumnos, docentes y apoderados alrededor del proceso. Que por ser un aprendizaje comunitario es de largo aliento, puesto que se trata de iniciativas que integran los objetivos pedagógicos con las necesidades de desarrollo de la comunidad, asegurándose su permanencia en el tiempo. Por lo tanto, los estudiantes pueden ser los promotores del aprendizaje organizacional, y este a su vez, puede ser una herramienta para desarrollar las capacidades de los estudiantes hacia un aprendizaje permanente.

En resumen, las organizaciones educativas constituyen ámbitos específicos en la generación, gestión y transmisión del conocimiento, donde el objetivo es el desarrollo organizacional que busca la mejora educativa, a través de la transformación de los procesos educativos y gestión, es decir, que el aprendizaje resulte como un producto derivado de la búsqueda de una enseñanza que es necesario revisar y hacerlo consciente entre el cuerpo docente y la comunidad educativa, permitiéndoles así, identificar el conocimiento que debe ser creado y al mismo tiempo compartido, promoviendo de este modo un verdadero aprendizaje dentro de la institución escolar. Esto exige, que los profesores asuman un papel más profesional, con funciones de liderazgo en sus áreas y ámbitos respectivos (Bolívar, 2011) Esta tarea se logra a través una comunicación clara y precisa con

nosotros mismos y con los demás integrantes de la organización, en este contexto hay que tener presente que los cambios impositivos, no sitúan a los profesionales en escenarios más atractivos, si no por el contrario muchas veces generan emociones negativas (Bolívar, 2009). En consecuencia, se requiere de una gestión con visión global y vinculada a las problemáticas que ocurren tanto al interior como al exterior de la escuela, y que sea capaz de desterrar las estructuras rígidas y reglas burocráticas impuestas por el sistema. Es evidente, que estas barreras pudiesen explicar en parte por qué algunas escuelas aprenden y crecen más que otras.

Entonces, cuando se habla de una “Organización que Aprende” nos imaginamos una escuela que se puede reconstruir y revitalizar en forma sostenida, no por decreto, sino tomando una orientación de aprendizaje (Senge, 2002). Por ende, la gestión como disciplina no alude a un orden impuesto, más bien responde a un corpus teórico y técnico que se debe estudiar y dominar para llevarlo a la práctica. Este es un camino de desarrollo para adquirir ciertas aptitudes y competencias, que se caracterizan por dinámicas internas de sistematización, coordinación y auto evaluación constante, marcando la dirección de la escuela, a través de la identificación y establecimiento de políticas que guíen el cumplimiento de los objetivos propuesto, los cuales tienen el potencial necesario para provocar cambios en situaciones complejas (Iranzo et al., 2014) y la posibilidad de conducir a las escuelas a una mejora continua en los procesos académicos, organizativos, entre otros.

El propósito de optar por un paradigma de aprendizaje organizacional, significa por un lado reconocer y corregir el error, pero también flexibilizar la organización, facilitar el aprendizaje de nuevos procedimientos y una cultura profesional basada en la colaboración para hacer frente a los desafíos emergentes. “Éste es un aspecto clave, ya que la apertura de fronteras organizacionales y la interacción entre miembros diversos debe ir acompañada tanto de mecanismos para aprovechar y articular sus múltiples recursos, como de mecanismos para llevar a la práctica las nuevas respuestas” (Díaz et al., 2013). En este sentido, es conveniente y necesario el acercamiento de la institución educativa a los

problemas y necesidades de las comunidades externas para contribuir en su solución; y al mismo tiempo, el acercamiento de las comunidades a la escuela para aportar en las decisiones de la institución. Estos hechos conducen a procesos que deben ser más interrelacionados e interdisciplinarios, siendo abordados los problemas por distintos especialistas y desde diferentes perspectivas, pudiendo dar soluciones en las que se tienen en cuenta diferentes estrategias, permitiendo una mejor y rápida capacidad de respuesta a las nuevas situaciones y problemas.

Finalmente se puede decir, que el desarrollo organizacional en las escuelas es complejo, porque se basa principalmente sobre la "importancia del conocimiento tácito de las personas y de la disponibilidad a compartirlo, para garantizar la reproducción de la cultura organizacional" (Teles et al., 2010: 116), y no todos tienen la generosidad de compartir sus conocimientos.

#### **2.1.4.1 ¿Qué entendemos por Calidad en Educación?**

Desde un contexto social el concepto educación de calidad debe ajustarse a los requerimientos de una educación como un derecho humano fundamental y de bien público (OREAL/UNESCO, 2007a), que asegure la no discriminación de los alumnos (OREAL/UNESCO, 2007b). De modo que se desarrollen como personas que puedan contribuir al progreso de la sociedad, donde, el ingreso familiar no debería convertirse en el destino educacional del alumno (Wolf & Boccardo, 2011).

Sin embargo, en el ámbito educativo el término Educación de Calidad, es una de las expresiones más utilizadas, como una especie de lema movilizador cuando se quiere justificar un proceso de reforma, donde funciona como un tipo de paraguas bajo el cual pareciera estar permitido el implementar diversos programas y proyectos educativos, que buscan en muchos casos promover la calidad de un sistema o de una escuela (Casanova, 2012).

Pero tal como sucede con otros vocablos como "currículum", "globalización" y "equidad", el concepto de "calidad" posee un carácter subjetivo, controvertido y polisémico (Cantón & Vázquez, 2010), por consiguiente se reconoce que tiene

distintos significados, según sea la visión de ser humano y sociedad que el país demanda en la formación de sus ciudadanos. Además, la educación de calidad es una “aspiración constante de todos los sistemas educativos, compartida por el conjunto de la sociedad, y uno de los principales objetivos de las reformas educativas de los países de la región” (OREAL/UNESCO 2007a: 11). Es evidente entonces, que una buena educación, no es sólo una herramienta para el crecimiento económico y/o el desarrollo social, tiene un valor en sí misma, porque promueve la integración social y la participación ciudadana, elementos claves para el desarrollo de la sociedad.

Al mismo tiempo el concepto de Calidad Educativa requiere de un proceso complejo de discusión y negociación (Martínez, 2010). Entonces, su conceptualización implicaría un pronunciamiento en lo político, social y cultural frente al proceso educativo, para lograr un amplio consenso respecto de los fines de la educación. Por lo tanto, las “cualidades que se le exigen a la educación están acondicionadas a factores ideológicos y políticos; por los sentidos que se le asignan a la educación en un momento dado y una sociedad concreta; por la diferentes concepciones sobre el desarrollo humano y el aprendizaje; y por los valores predominantes en una determinada cultura. Estos factores son dinámicos y cambiantes por lo que una definición de educación de calidad también varía en diferentes periodos, de una sociedad a otra y de unos grupos o individuos a otros” (OREAL/UNESCO, 2007a: 11). Como se puede observar el concepto de una educación de calidad puede tener distintos significados para los diferentes actores sociales, pero sin embargo, refleja el desarrollo cultural y el momento histórico en que se encuentra un país. Por eso nos referimos al dinamismo del concepto de calidad educativa, porque el progreso no puede detenerse en ningún momento. La sociedad avanza y la educación no puede quedarse atrás, si pretende preparar para la vida a las nuevas generaciones (Casanova, 2012), y que puedan enfrenten en buena lid la celeridad de los cambios sociales.

Desde el punto de vista de sus finalidades, la educación ha de ser relevante, es decir, debe habilitar a las personas para un ejercicio competente de su libertad y condición ciudadana; del mismo modo, la educación sólo puede



lograr este propósito si es pertinente a las condiciones concretas en las que las personas actúan. El “hecho de tener un carácter universal, es decir de alcance para todos, y que habilita a las personas en términos de sus capacidades para la vida, hace que la equidad sea un factor consustancial a una educación de calidad. Por lo demás, al tratarse de un derecho, la acción pública resulta de crucial importancia, y en este sentido, una educación de calidad requiere ser eficaz al alcanzar los objetivos o metas que se plantea en el ámbito del accionar público, así como debe honrar los recursos que los ciudadanos destinan a la tarea mediante una operación eficiente” (OREAL/UNESCO, 2007c: 13). En este orden de ideas, se debe tener presente que una educación de calidad, corresponde al enriquecimiento de las capacidades del alumno, de manera de llevar una vida individual en desarrollo y permitiéndole avanzar hacia una sociedad con mayor igualdad de oportunidades, favoreciendo su movilidad social, donde el futuro de las personas sea moldeado por sus esfuerzos y talentos personales. De manera que, contribuya con sus competencias específicas al desarrollo del conjunto de la sociedad. Así, la calidad “será efectiva o funcional, según pretenda conseguir la máxima efectividad instructiva en los alumnos y en el centro o busque un desarrollo integral que capacite para mejorar a todos los alumnos en el nivel máximo de sus capacidades con aprendizajes funcionales para la vida” (Cantón, 2005: 317). Como se puede apreciar, aquí la calidad se vincula con la efectividad y atención a la diversidad, elementos que debe constituirse en un eje transversal a la hora de seleccionar indicadores para poder valorarla. Por lo tanto, es necesario tener una evaluación al servicio del objeto evaluado; de una evaluación para mejorar las prácticas, a reconocer logros y dificultades, ejerciendo su enorme potencialidad hacia la mejora (Román & Murillo, 2013). De ahí, se hace necesario contar con herramientas pertinentes que tengan un sentido orientador para el propio sistema, la gestión y la práctica educativa.

Como consecuencia de este complejo escenario, se puede encontrar “dos respuestas claras y contundentes a la mejora y el cambio educativo. La primera tiene que ver con la necesidad imperiosa de fomentar la mejora de la productividad educativa con el fin de aumentar la competitividad económica; por

otro lado, esta respuesta establece con cierta precisión los fines de la educación en términos de desarrollo del capital humano” (Hargreaves & Fink, 2006: 44). Por las consideraciones anteriores, es necesario equilibrar el concepto de calidad no solo asociado al desarrollo de capital humano, si no orientado a las virtudes y los ejes transversales que promueven el desarrollo de la democracia, la solidaridad y la participación (OREAL/UNESCO, 2007c). Lo que significa garantizar a todos el acceso a una educación, que garantice un aprendizaje eficaz y socialmente significativo, según las capacidades de cada uno y así poder afrontar de mejor manera los retos de una sociedad en constante cambio.

Es fundamental entonces, identificar cuáles son los factores que determinan la calidad de la educación y las variables más comunes asociadas a este concepto que son: docentes, recursos materiales, dirección y liderazgo, gestión educacional, currículo, entre otros. Pero, ¿Cuál(es) de ellos puede tener un efecto positivo en el mejoramiento de la educación?

Pese a que los recursos son necesarios para satisfacer muchas de las necesidades de una institución educacional, no son un factor determinante en el logro de los estudiantes. Ya que, todas las experiencias exitosas centran sus estrategias en la integración de tres factores: contar con los mejores docentes, mejorar en ellos la enseñanza y tener la capacidad para que todos los niños mejoren su desempeño, apoyándose para ello en estrategias evaluativas y de intervenciones educativas eficaces (Montes, 2013).

En este sentido, el proceso de evaluación debe contribuir a mejorar la calidad educativa de las escuelas (Martínez, 2011). Por consiguiente, es fundamental tener claro que se entiende por calidad educacional y aquellos factores a los cuales se asocia, ya que si no se puede definir, difícilmente se va medir y si no se mide, no sabemos si mejoramos. Por lo tanto, el paso más complejo, es medir la calidad de la educación mediante un modelo de evaluación que vea al sistema educativo como un todo indisoluble, considerando a todos sus componentes: alumnos, docentes, directores, escuelas, programas y sostenedores. Esta perspectiva de evaluación sistémica, compleja y contextualiza

es la base de los diseños y apoyos a las propuestas de mejora, que muchos de los países han adoptado como estrategia para apoyar e impulsar el mejoramiento de sus sistemas educativos (Román & Murillo, 2013). Si bien es muy difícil construir un instrumento de evaluación que involucre a todos, es necesario que las evaluaciones aplicadas de manera aisladas, puedan dialogar entre sí, formando parte de un mismo proceso de análisis y reflexión, para explicar los resultados y producir también estrategias que conduzcan a la mejora del rendimiento de los alumnos. Es decir, si conocemos los problemas, facilita la búsqueda de soluciones a las escuelas (Merchán, 2015), a partir de un mejoramiento de las capacidades organizativas y evaluativas de los procesos de gestión educacional institucional.

A modo de síntesis, se puede indicar que el concepto “Calidad de la Educación” varía con el tiempo y por su heterogeneidad se asocia a razones objetivas y subjetivas, es decir a las situaciones, pero también a las necesidades, intereses y convicciones de una comunidad en particular, donde el objetivo es brindar una sólida base de aprendizajes y competencias necesarias para la participación activa en la vida social, política y cultural. Por tanto, una Educación de Calidad debe ser inclusiva y tan dinámica como la misma sociedad, donde el rol del profesor es fundamental en la construcción de la calidad de la educación (Montes, 2013).

### **2.1.5 Clima Organizacional**

Toda organización tiene características específicas, y una de ellas es su clima organizacional, el cual se refiere a una dimensión “social” de la organización. Esta cuenta con dos cualidades definidas y constantes, en las diversas conceptualizaciones clima es una percepción y es descriptiva. Las percepciones son sensaciones experimentadas por un individuo. Las descripciones son la documentación de esas sensaciones de la persona (Chiang et al., 2011).

Es decir, el clima se refiere a la percepción que un profesor comparte con otros miembros de su comunidad educativa y que se van conformando tanto en términos cognitivos, morales y emocionales. Se encarga entonces, de conocer el comportamiento humano, convirtiéndose en una obligación estudiarlo, entenderlo

y atenderlo para beneficio de todos los integrantes y de toda la organización (Segredo, 2013). Es así como el ambiente interno en que se encuentra la organización lo forman las personas que la integran, determinando las relaciones interpersonales, la ejecución de la planeación de la escuela y la toma de decisiones conjuntas, esperando que se desarrollen en un ambiente de cordialidad, compromiso y motivación.

En cualquier clima organizacional son variadas las diversas actuaciones de los profesores y directivos de un colegio, puesto que la actitud y/o el accionar de los integrantes de una escuela puede ser positiva o negativa dependiendo clima organizacional desarrollado, o bien, si éste es incongruente o congruente con los principios que sustenta la institución educativa. Pero todas estas “percepciones sirven como mapa cognitivo del individuo sobre cómo funciona la organización y, por tanto, ayudan a determinar cuál es el comportamiento adecuado ante una situación dada” (Chiang et al., 2011: 6). De este modo se asume, que el clima de la organización ayudará a adaptar el comportamiento del individuo a las demandas de la institución educativa, donde cada uno asume un rol determinado, proponiendo e involucrándose directamente, con las metas establecidas por institución. En consecuencia, el clima tendrá repercusiones sobre los resultados individuales debido a su impacto que tiene sobre persona, de acuerdo a su percepción de la organización (García, 2009).

De este modo, se entiende por clima organizacional como la “expresión personal de la percepción que los trabajadores y directivos, se forman de la Organización y que incide directamente en el desempeño, la percepción es resultado de la interacción de las partes, dichas interacciones dependen de la estructura organizacional así como de lineamientos de comunicación formales y no formales que se establecen en la misma, considerando que la apreciación que el individuo tiene del clima depende de su propia relación con la organización” (Ramos, 2012: 47). De acuerdo con esta definición, el clima es una variable interviniente esencial entre la persona y el ambiente, siendo visto como un filtro a través del cual pasan los fenómenos objetivos (Ojeda, 2011) y de que modo se mide la realidad percibida. Sin embargo, estas percepciones dependen en buena

medida de las actividades, interacciones y otra serie de experiencias que cada miembro tenga con la organización. Si bien sus orígenes descansan en las percepciones individuales, el clima es un fenómeno colectivo, ya que es una propiedad de la organización (Pecino et al., 2015).

En este sentido es importante estudiar el clima organizacional en la gestión escolar, ya que brindan información oportuna y necesaria, que permite identificar las necesidades, para trazar las estrategias y acciones pertinentes en relación con el futuro deseado dentro de la organización educativa (Segrego, 2011).

Pero el clima de una organización, por lo general, es entendido en poner atención a variables y factores internos de la organización que afectan el comportamiento de los individuos. Su aproximación a estas variables es a través de las percepciones que los individuos tienen de ellas, y entre los factores externos se deben considerar las influencias de la sociedad. Pero el clima organizacional, no sólo es resultado de los factores organizacionales existentes (internos e externos), además es importante considerar las percepciones que tenga los individuos en relación con el liderazgo, el sistema formal y la estructura de la organización (Guillén & Aduna, 2008).

Como se observa, su abordaje no es sencillo, ya que cada organización tiene sus particularidades, es decir todos los factores están íntimamente ligados y son los integrantes de esta institución quienes dan voz y significado a las acciones que realizan, tanto en el plano individual como en el colectivo.

En este contexto según Reddin (Reddin, 2004: 80) existen diversos factores que influyen directamente en el clima organizacional, el listado no implica un orden específico:

- Directivos.
- Grupo.
- Tamaño de la institución.
- Relación de los directivos con el personal.
- Objetivos y estrategia institucional.

- Importancia regional o nacional y visibilidad.
- Control normativo.
- Grado de control externo.
- Localidad.
- Instalaciones.

El Clima Organizacional se encuentra enfocado en la comprensión de las variables internas que afectan el comportamiento de los individuos de la organización y de las percepciones que los individuos tienen de ellas, Por lo tanto, el conjunto de estos factores influyen en los resultados del mismo. Además el clima de los equipos de trabajo puede tener una influencia importante sobre sus resultados de la organización. Por tal motivo, los equipos directivos debería dedicar atención especial a los factores mencionados (González, 2011). Y un momento crucial en el adecuado desarrollo del clima, es cuando actúan en función al tipo de Gestión y los resultados esperados.

Todo lo anterior, nos indica lo importante de poder conocer y entender el clima organizacional, ya que la percepción del clima por parte de los individuos nos informa sobre su nivel de motivación (Miró et al., 2010), la cual potenciaría a las personas de modo positivo o negativo en el logro de los objetivos. Además, nos permitirá obtener información relevante con respecto a las relaciones entre los procesos que se establecen al interior de las escuelas y de este modo facilitar el compromiso de sus participantes con la organización.

Esto significa que el desarrollo organizacional implica un cambio en el patrón de las relaciones que posee, y por supuesto, involucra a la propia organización y su clima. Las organizaciones y sus ambientes de trabajo, están comprometidos con la creación en conjunto de un patrón, donde cada uno produce y potencia al otro. Lo que da como resultado un conjunto de características que describen a una escuela y la distinguen de otras. Por lo tanto, “no hay un clima más efectivo que otro. El clima organizacional debe ser apropiado a la situación en la cual se opera” (Reddin, 2004: 84). Es decir, las organizaciones, son siempre particulares, cada una posee características propias, su historia, sistemas y

procedimientos, declaraciones de principios, valores y mitos, que se adquiere a través del aprendizaje social y de los procesos de socialización lo que en su totalidad constituyen su cultura y van formando también el clima de la organización.

En resumen podemos decir que el Clima de una institución se puede ver afectado por diversas variables, en particular de tipo estructural y organizacional, tales como el estilo de dirección, políticas y planes de gestión, el tamaño de la organización, entre otras (Rodríguez & Fernández, 2015).

En el quehacer educativo se requiere de un clima organizacional que emprenda acciones continuadas en apoyo al mantenimiento de un buen clima, así como reflexionar sobre el carácter contingente de los diferentes tipos de ambientes y sus efectos específicos sobre el rendimiento de los individuos y los equipos (Alcover et al., 2011). Es decir, un clima organizacional le brinda vitalidad a los sistemas educativos y permitirá un compromiso más duradero de los trabajadores con su organización y además, puede ayudar a la generación de un ambiente apto, para contribuir directamente, en el incremento de la confianza mutua y lograr incrementar los aprendizajes.

En este mismo sentido, el concepto de clima escolar se preocupa de comprender y analizar el impacto de las relaciones entre las personas que conforman la escuela, los aspectos organizativos y las condiciones físicas en que se desarrollan las actividades escolares (Aron et al., 2012), y las percepciones de estas acerca de la institución, mientras que al referirnos al clima de aula, el foco está en las representaciones compartidas entre los alumnos de un curso y su profesor en relación a la sala de clases. Donde las interacciones profesor alumnos, pueden tomar un giro positivo o negativo y las implicaciones educativas de esto son muchas e importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Pereira, 2010).

Finalmente, se puede indicar que el conocimiento del clima organizacional proporciona información de los procesos que determinan los comportamientos organizativos, lo cual facilita el introducir cambios planificados tanto de las actitudes y conductas de sus miembros, como en la estructura organizativa. Al

mismo tiempo, resulta ser una herramienta de gestión útil para planificar un incremento en la productividad, reducir el ausentismo y conducir los cambios en las organizaciones, derivados estos tanto de las influencias internas como externas, que obligan a los directivos a mantener una constante actitud de mejoramiento continuo, ya que no podrá darse un cambio en las organizaciones mientras no exista un clima que lo facilite.

Por tal motivo, si asignamos al equipo directivo el rol de promotor de los cambios organizacionales, estos no se alcanzarán si él no logra propiciar un entorno de trabajo apropiado. Además, se recomienda la evaluación del clima organizacional, porque le “permite al sistema escolar objetivar y tomar contacto con la percepción que sus distintos actores tienen de los diferentes aspectos del contexto escolar, y al mismo tiempo la objetivación permite visibilizar aspectos importantes que influyen en las interacciones cotidianas entre profesores y alumnos, la convivencia entre pares, el intercambio entre profesores y directivos, la relación familia-escuela, aspectos que en conjunto crean la trama y la atmósfera que se denomina el clima social, que constituye el escenario en que se desarrollan las actividades escolares” (Aron et al., 2012: 806). Esto es muy valioso para los directivos docentes que lideran los proyectos educativos de sus escuelas, porque les permite salir de sus propias percepciones y creencias, incorporando las percepciones y creencias de toda la comunidad educativa, lo que indudablemente, brinda información suficiente para definir planes de acción para gestionar el clima e implementar la mejora a partir de la información obtenida de la evaluación.

#### **2.1.6 Cultura Escolar**

En esta sección se desarrolla una aproximación al concepto de cultura organizacional y se revisa su función en las instituciones educativas, la cual nos permite dirigir la mirada al interior de los procesos escolares, para describir y comprender los problemas que estos procesos representan, por cuanto es la cultura la constituye la identidad de la escuela (Elías, 2015).

Si bien la finalidad de una cultura viene a ser el interpretar y dar sentido a la organización, le sirve además para adaptarse a su entorno. Así, el contexto



escolar puede entenderse como un espacio social que se construye con una cultura propia, pero que reinterpreta la influencia de factores externos, conformando un subsistema con expresiones de identidad diferenciadas (López, 2012).

Desde este contexto es el interés por diagnosticar y conocer la cultura organizacional, para enfrentar la complejidad del entorno social, el cual nos obliga a crear escenarios escolares que propicien la discusión y disponer de acuerdos en un ambiente de tolerancia y respeto. Por lo tanto, dentro de la cultura escolar debería estar presente también la cultura de la participación que nos permita conocer otros puntos de vista, que involucre la toma de decisiones y la búsqueda comprometida de todos hacia la mejora continua (Landi & Palacios, 2010).

Así, muchos investigadores tomaron como interés el estudio de la cultura para entender mejor la vida organizacional y la relevancia de dicha cultura en el rendimiento de la organización (Sackman et al., 1997). De hecho la cultura es parte fundamental en el desarrollo de las organizaciones educativas. Siempre y cuando se logre instalar una cultura de la innovación y el aprendizaje, con claridad en su misión y visión, entonces, se esperaría un aumento en los niveles de desempeño educativo (López et al., 2012). Por tal motivo, las escuelas deben ser capaces de reflexionar sobre las exigencias a las que están expuestas hoy en día, se cuestionen y produzcan nuevos conocimientos con el fin de innovar en servicios y productos, que respondan a las demandas de la sociedad.

Por su importancia, es fundamental que los directivos de las escuelas pongan mayor atención en la cultura organizacional y en los elementos tales como las normas, valores, creencias y presunciones que moldean las decisiones y prácticas de sus integrantes, dirigidos hacia un objetivo común (Leithwood & Jantzi, 2009). Así, la cultura de una organización se va conformando gradualmente a través del tiempo y cuya comprensión es fundamental para desarrollar la gestión institucional. Es en este sentido, que el liderazgo y la cultura están entrelazadas conceptualmente (Schein, 1985), ya que ambos son capaces de crear un entorno estable y predecible, proporcionándole un sentido, una identidad y un sistema de

comunicación (Díez, 2013).

Según Schein, uno de los principales estudiosos sobre el concepto de cultura organizacional, indica que se entiende como un patrón de suposiciones básicas que son transmitidos y compartidos por el grupo que aprende al solucionar sus problemas de adaptación externa e integración interna, que se ha trabajado lo suficiente para ser validado y, entonces, pueda ser enseñada a los nuevos miembros a través de la manera correcta de percibir y reflexionar en relación con esos problemas (Schein, 1985). En este mismo sentido, la cultura de una organización es un fenómeno complejo y relativo, que tiene una permanencia en el tiempo, ya que las personas no sólo aprenden de la cultura, además la internalizan y es ratificada en su conducta, pero también pueden transformarla (Aguilar, 2009), a partir del análisis de la cultura existente, del estudio de las razones que llevan a su instalación y a su cambio, para luego seleccionar las estrategias más adecuadas a su contexto (Gairín & Rodríguez, 2011). Es evidente entonces, que su existencia se capta como fenómeno real y su influencia es efectiva cuando se le permite actuar de forma estratégica, a través de un proceso de cambio compartido por todos los miembros de la organización (Díez, 2013). De hecho la tarea principal no se circunscribe sólo a cambiar la cultura, sino mantenerla en el tiempo, porque reduce la ambigüedad entre los integrantes de una comunidad educativa y le indica cómo se hacen las cosas y lo que es más importante.

También se puede entender a la Cultura Organizacional como el “conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten a una organización trabajar con efectividad y obtener resultados competitivos, lo que implica una suma de creencias: el compromiso de los participantes, las formas de trabajo, el respeto, el profesionalismo y la ética” (García, et al., 2012: 10). Se observa claramente, que la cultura no es tangible, pero se manifiesta a través de competencias y valores que delinean el patrón de actividades, opiniones y acciones. Entonces, una cultura que entrega identidad permite garantizar el cumplimiento de los objetivos propuestos por la institución educativa y la satisfacción de los jóvenes estudiantes usuarios del servicio educativo (Montes, 2012).

Al mismo tiempo, las organizaciones tienden a responder a los cambios y dentro de una organización las funciones de la cultura también van cambiando conforme evoluciona la organización. A continuación, se explica brevemente los tres principales períodos de desarrollo de las instituciones y para cada uno de ellos los aspectos culturales más importantes (Schein, 1985):

- 1. Nacimiento y primeros años:** Estas organizaciones están formadas con las creencias y valores de sus fundadores, que promueven entre sus empleados su manera personal de hacer las cosas. Cuando la organización alcanza el éxito, esto se vuelve en normas.

Aquí la cultura es distintiva y fuente de identidad, donde se da un fuerte énfasis en la socialización como evidencia del compromiso.

- 2. Organizaciones medianas y adolescentes:** como ha tenido experiencia en sus orígenes con la cultura, se empiezan a formar subculturas, basadas en diferentes divisiones de la organización, las cuales tienen ideas y convicciones diferentes entre sí, lo cual afecta la integración cultural, ya que puede declinar en la medida que se crean nuevas subculturas. Sin embargo, conservan los valores generales de la institución.

Por eso es necesario encauzar la dirección de un cambio cultural, para no perder el núcleo de la cultura entregada por sus fundadores.

- 3. Organizaciones grandes y maduras:** el cambio de la cultura inicial se debe al crecimiento de la organización, que puede ser producto de la expansión geográfica, desarrollo de nuevos servicio o productos, entre otros. A medida que la organización crece, se van formando subculturas que dispersan el sentido de la cultura organizacional, por lo tanto es más difícil promover y divulgar la cultura, debido a que los canales de comunicación se vuelven menos efectivos.

Para entender las culturas organizacionales, es necesario entender sus orígenes culturales, mediante el conocimiento de las etapas de crecimiento y desarrollo de las organizaciones sobre la base de conceptos psicológicos y sociales de lo que sabemos acerca de la dinámica de grupos.

Según se ha visto la cultura de una organización no está presente desde el inicio de la misma, ella se va cultivando y transformando a lo largo del tiempo. Para su consolidación, se necesita unir a la gente en torno a una identidad y una aspiración común (Aguilar, 2009), ya que una alta cohesión permite el desarrollo de la cultura, facilitando la apropiación de características de actuación comunes.

Así la cultura organizacional determina el comportamiento de los miembros en las organizaciones. Por lo tanto, toda gestión cultural y en particular en las escuelas, implica un proceso de planeación estratégica y la gestión institucional, que oriente la construcción colectiva del Proyecto Educativo Institucional, genera una realidad con fuertes signos de identidad (Landi & Palacios, 2010), transformándose en un sistema de creencias compartidas, en que los miembros de una organización van construyendo a partir de su experiencia como grupo. Todo esto enfocado a cumplir el compromiso social, que es algo esencial a toda institución educativa. Para lograr ese sentimiento de pertenencia de los jóvenes y la comunidad educativa hacia la escuela, permitiendo que se forme por voluntad y permanezca en el tiempo, siempre y cuando se obtenga de la escuela: aprendizajes significativos, formación integral y calidad en el servicio, elementos básicos que toda sociedad espera de ella.

Reconocer que la cultura organizacional tiene propiedades comunes no significa que no puedan existir subculturas dentro de una cultura determinada. La mayor parte de las grandes organizaciones existen dos tipos de cultura (Robbins, 2004):

- **Cultura dominante:** Es aquella que expresa los valores centrales que comparte la gran mayoría de los miembros de la organización. Es la que da su personalidad a la organización.
- **Subcultura:** Son culturas que reflejan problemas, situaciones y experiencias que comparten sus miembros que tiene su propia agenda y perspectiva. Se encuentran definidas por la denominación de departamentos y la división geográfica. En este sentido, cada subcultura es completa, es decir, tiene su propio sistema de valores, rituales, comportamientos, etc.

Como se puede observar la cultura de una organización con frecuencia es derivada de la interacción de las llamadas “subculturas”. En tal sentido, la existencia de una cultura dominante por sobre las otras subculturas dentro de la organización, les da a los integrantes una interpretación uniforme de la conducta considerada como aceptable o inaceptable al interior de la institución. Además, genera gran consenso entre los miembros respecto a los objetivos e ideales de la organización, influyendo profundamente en el comportamiento de sus miembros.

Para afrontar este complejo y dinámico mundo de culturas y subculturas, la comunidad educativa necesita contar con un pensamiento práctico capaz de adaptarse de un modo crítico, flexible e inteligente a las particularidades de cada situación presentes en la organización (Santos, 2010). Con el propósito de ir mejorando los procesos y estructuras que estén en armonía con los objetivos del establecimiento educacional.

De todas formas no hay que perder la perspectiva de que cada organización está inmersa en un contexto, que le indica los modelos de actuación, y por ende, las subculturas no escapan a estas restricciones propias de la organización de la cual son parte, como por ejemplo las derivadas de la estructura formal de la institución.

Al ser únicas y singulares las organizaciones, poseen su propia historia, comportamiento, proceso de comunicación, relaciones interpersonales, filosofía y otros elementos; la unión de todos ellos constituye su cultura. Ahora bien entre las características propias de la cultura organizativa de las escuelas pueden destacarse las siguientes (Armengol, 2001):

1. Ciertas características de cada cultura pueden aglutinar o separar a los miembros de una institución, debido a las diferencias que existen entre los grupos.
2. Las escuelas crean su cultura desde el interior, considerando lo que poseen los profesores y las visiones de los alumnos, por ser un producto de la experiencia grupal. Y también desde el exterior con el espacio cultural que ocupa la comunidad escolar dentro de la sociedad. Es evidente entonces

que la cultura de la organización es el reflejo de la integración de las culturas externas e internas.

3. Cada escuela y aula generan y poseen su propia cultura.
4. Dentro de la escuela existe una cultura dominante, en que conviven diferentes subculturas.
5. La cultura constituye un marco tanto para la adaptación como para el desarrollo del sistema escolar, donde los miembros participan y personalizan el espacio para el intercambio de significados, es decir, se adaptan a una determinada cultura y al mismo tiempo buscan mejorar.

Estas características denotan las normas que guían los significados y modos de hacer de las escuelas, proporcionando un marco para el desarrollo y la adaptación en la sociedad.

Significa entonces, que es importante conocer y explicar los procesos que derivan de una determinada cultura organizacional, así como identificar la percepción de la cultura organizacional existente entre los integrantes de la comunidad educativa, con el objetivo de contribuir a la mejora de las relaciones interpersonales al interior de la institución y, por ende, el compromiso con las funciones que se deben desarrollar. Lo que contribuye al proceso mediante el cual, los individuos le asignamos sentido a nuestro trabajo diario y de esta manera facilita el logro de las metas de la institución.

Por tal motivo, es fundamental entender su importancia, a continuación se describen las funciones de la cultura en una organización de acuerdo a su tipología (Diez, 2001):

1. **Epistemológica.** Permite sistematizar y generar conocimiento en relación a la organización como fenómeno social, convirtiéndose en un medio para comprender la vida de la organización. De este modo, se tiene un mejor entendimiento de las organizaciones a través de su cultura.
2. **Adaptativa.** Ayuda a lograr una comprensión común sobre su problema de supervivencia, que se deriva de su más esencial sentido de desarrollar un concepto compartido sobre su propia misión o “razón de ser”. Así la cultura

favorece la adaptación de los miembros a la organización y de la sociedad a su entorno, con el objetivo de poder alcanzar sus metas.

3. **Legitimadora.** Transmite un sentimiento de identidad y valoración a los miembros de la organización. Como también ayuda a dar orientación y sentido al comportamiento y trabajo entre sus integrantes.
4. **Instrumental.** Ayuda a conseguir una identificación de los miembros con los objetivos de la organización, y se refleja a través de una gestión eficaz para el logro de las metas. Favoreciendo además, la implementación de los cambios considerados como oportunos de realizar en un determinado momento.
6. **Reguladora (controladora).** La cultura de alguna forma ayuda a describir las cualidades y prácticas deseables de los miembros de una organización. Convirtiéndose en una guía informal del comportamiento, indicándoles lo que es importante y cómo se hacen las cosas. De este modo permite aminorar la ambigüedad de la conducta de los integrantes en la organización.
7. **Motivadora.** La cultura ejerce también una función motivadora, si los valores compartidos generan cooperación y facilitan el compromiso con metas relevantes de la organización. Genera una responsabilidad con la institución, más que con los intereses propios de cada uno de los individuos.
8. **Simbólica.** Son pautas de significados que organizan, modelan y confieren sentido a la totalidad de las prácticas de la organización. Que expresan los valores sociales y las creencias que comparten los miembros de la organización.

La función general de la cultura de la organización no puede ser otra que proporcionar un entorno estable y predecible, una identidad a los miembros del centro educativo y guiar el comportamiento hacia los modos de acción que le conviene a la institución para el logro de su objetivos, a través de un buen sistema de comunicación. Todo lo anterior ayuda a incrementar la estabilidad de la institución como sistema y que adopte una cultura de calidad en el desarrollo de las instituciones educativas.

Es evidente, la importancia de identificar, conocer y explicar los procesos que derivan de una determinada cultura organizacional, así como identificar los tipos de cultura que existen al interior de una escuela.

Si queremos introducir una innovación en la escuela que tenga posibilidades de prosperar, se debe prestar atención a la organización y contextos sociales en que estos cambios serán introducidos. Según se ha visto, prestar escasa atención a la cultura escolar en la innovación que se busca implementar es condenarla al fracaso, pues genera resistencia y es prácticamente imposible obtener buenos resultados (Moreno, 2011).

Además, al evaluar la cultura de una organización, es pretender mejorar la práctica y el funcionamiento de la escuela, valorando lo realizado para mejorarlo, lo cual conlleva una dinámica cultural de acercamiento, comunicación y negociación de códigos, normas, ritos, etc., que suponen una potenciación de una cultura común y compartida (Díez, 2013), que nos ayuda a enriquecer los mapas cognitivos de las percepciones que se tiene sobre la organización y a mejorar el autoconocimiento que tiene la organización sobre sí misma, a través de una auténtica reflexión interna que realizan sus integrantes.

La evaluación se encarga de buscar y exhibir las principales falencias que posee la cultura organizacional, donde se mide por ejemplo: la obsolescencia de contenidos, las rutinas, la resistencia al cambio, sistemas deficientes de comunicación, entre otros. Como toda evaluación tiene un propósito específico, que es encontrar información utilizable, especialmente en los planes de mejora de los establecimientos educacionales, para que a partir de estos, se pueda contribuir al mejoramiento continuo de la cultura organizacional, lo cual exige necesariamente modificarla. En consecuencia, todo cambio serio afecta el origen mismo de la organización (Díez, 2013), es decir, una vez que la organización ha sido evaluada, se puede diseñar un cambio organizacional planeado, que si bien es lento tenderá a producir resultados positivos a largo plazo.

Las condiciones del cambio son determinadas en gran medida por el liderazgo y el ritmo de desarrollo de una cultura depende en gran medida de su



buena disposición al cambio que tengan los integrantes de la organización.

Lo antes expuesto, tiene como objetivo conocer la cultura y el clima organizacional, esto implica un esfuerzo por comprender la personalidad de la organización, que explica sus acciones y reacciones, que en gran medida, determina sus posibilidades y resultados (Lück, 2001). De este modo, se puede describir la situación de los principales escenarios y valores que se viven día a día en una organización, en un momento determinado.

Finalmente, se puede indicar que en el desarrollo organizacional se requiere instalar una cultura de planificación, supervisión y retroalimentación interna de las prácticas de enseñanza – aprendizaje y de gestión. Así como también, fortalecer los vínculos con las familias y los administradores (Román, 2011), y de ellos dependerá en gran medida la eficacia y productividad de las mismas.

## **2.2 El Liderazgo en el contexto del Mejoramiento Educativo**

Aquí se verá que la mejora no sólo pasa por una buena gestión técnica de los procesos, sino por la coordinación y armonización de todos los proyectos de la escuela que participan de los mismos objetivos. Por consiguiente, es necesario el accionar de un liderazgo distribuido, de una participación comprometida de todos en toma de decisiones, así como un equilibrio entre lo pedagógico y lo administrativo. Estas buenas prácticas generan un reconocimiento por parte de la comunidad educativa en la cual se desarrolla e impacta, mediante la optimización de los servicios e incrementando la satisfacción de los usuarios en relación a la organización (Sánchez-Moreno & López-Yañez, 2013).

Cabe agregar que las nuevas demandas de la escuela exigen el desarrollo de competencias para el liderazgo de un modo más horizontal y colectivo, en todos los niveles de la institución y que promuevan el desarrollo de la organización (Bolívar, 2011). En este sentido, el liderazgo deberá animar el desarrollo de los diversos actores de la comunidad educativa, para crecer hacia una cultura organizacional orientada al aprendizaje, complementándose con estrategias de seguimiento y evaluación, que entregarán insumos sobre los procesos y

resultados a niveles educativos e institucionales, información clave para la replanificación institucional.

Dada la asociación entre el liderazgo de calidad y la mejora, es importante el desarrollo y la retención del talento de liderazgo en las escuelas (Rhodes & Brundrett, 2012), independiente si algunos ocupan un cargo directivo o no. Así, “cada miembro puede convertirse en líder e implicar al resto de las personas. Este comportamiento favorece la capacidad colectiva de aprender como organización y mejorar” (Krichesky & Murillo, 2011: 68). En estas interrelaciones tanto la labor directiva, como asesora deben enfocarse en crear condiciones y contextos para que los docentes puedan realizar de mejor manera su trabajo. Entonces, se hace necesario fortalecer las competencias colaborativas, ejerciendo un apoyo hacia sus integrantes y generando relaciones más productivas en torno a una cultura común.

En la misma línea de lo analizado anteriormente, un importante aporte al liderazgo educativo es el trabajo desarrollado por Leithwood (Gordó, 2010: 122), donde ha recolectado evidencia proveniente de diferentes tipos de escuelas, confirmado la idea que algunas prácticas de liderazgo son valiosas en casi todos los ambientes escolares. Además, identifica y describe cuatro tipos de prácticas en relación al liderazgo que tienen impacto en los aprendizajes de los alumnos:

- a) Establecer Rumbos, implican acciones que desarrollan una visión compartida de la organización, que sustentan el sentido y los esfuerzos del trabajo en logros de las metas de las personales e institucionales.
- b) Desarrollar al personal, para fortalecer capacidades individuales y profesionales de los docentes, requeridos para el logro de metas en la organización y desarrollar la inteligencia emocional, tanto del líder como del equipo de trabajo, para continuar realizando las tareas y desafío que se les presenta.
- c) Rediseñar la organización, implican acciones que generen y aseguren un mejor rendimiento de los profesores y alumnos. Esto puede involucrar el reasignar roles y/o equipos de trabajo, cambios de cronogramas, etc. Todo esto, con el fin de permitir un mayor desarrollo de la organización y de las personas.

d) Gestionar la enseñanza y aprendizaje, asociadas a las prácticas pedagógicas en la sala de clases, las cuales deben ir acompañadas de un monitoreo, supervisión y evaluación de lo que ocurre en ella, por eso, un punto crítico sobre el equipo directivo y la organización de la escuela es qué puede hacer para mejorar el desempeño docente en el aula.

Para esto, es necesario enfocar las metas y expectativas de la institución en los aprendizajes de los alumnos y buscar los apoyos externos si fuese necesario, para convertir las aulas en espacios de encuentro y responsabilidad compartida.

Esto implica un rediseño de la organización, donde “los líderes educativos exitosos desarrollan sus escuelas como organizaciones efectivas que apoyan y aseguran el rendimiento de los profesores y de los estudiantes. Tres tipos de prácticas se asocian de manera general con estos logros” (Leithwood & Riehl, 2009a: 25):

- Fortalecer la cultura escolar. Los líderes influyen sobre la cultura organizacional a través de prácticas orientadas a desarrollar normas, creencias, actitudes y valores compartidos, y promocionando el cuidado y la confianza dentro del equipo educativo.
- Modificar estructuras organizacionales. Los líderes rediseñan estas estructuras a través de cambios en los equipos y en las tareas asignadas, la calendarización y el diseño del tiempo, los procedimientos operativos rutinarios, el uso de tecnologías y otros recursos materiales, elementos todos que pueden dificultar o facilitar el rendimiento personal y el cumplimiento de metas organizacionales.
- Construir procesos colaborativos. Los líderes trabajan para aumentar el rendimiento de la escuela brindándole al equipo educativo oportunidades para participar en la toma de decisiones respecto de temas que los afectan y para los cuales su conocimiento es crucial.

Un líder educativo debe considerar estos tres elementos como fundamentales en la mejora al interior de su institución, con el fin de asegurar un rendimiento eficiente de los profesores y alumnos. Asimismo, el equipo directivo

debe crear las estructuras, tiempos y espacios, que le permita a los docentes desarrollar un trabajo colaborativo, proveer de recursos para mejorar la enseñanza, además moldear el contexto organizacional con normas y valores compartidos, donde el eje central sean los procesos pedagógicos específicos (Robinson et al., 2014). Como se mencionaba los líderes generalmente contribuyen al aprendizaje de los alumnos de modo indirecto y su influencia la realiza sobre otras personas o elementos de su organización. Es más, su éxito depende mucho de sus decisiones que toman, por lo tanto necesita de información, tiempo y apoyo.

Si bien la escuela es una unidad de cambio, innovación y desarrollo institucional, el liderazgo educativo tendría como fin el “dotar de un sentido común a la organización escolar y por influir en el comportamiento de ésta, teniendo como “norte” la mejora de la calidad, que se expresa tangiblemente en los aprendizajes de los estudiantes” (Leithwood & Riehl, 2009: 28), entendiendo que el “mejoramiento escolar equivale a incrementos en calidad y desempeño a lo largo del tiempo” (CEPPE, 2009: 2). Debido a esto, el liderazgo del equipo directivo debe conducir a movilizar las capacidades y energías, de los profesores y alumnos para alcanzar la mejora organizacional, la que va depender en gran medida de la capacidad de realizar una buena autoevaluación, que entregue información para guiar la definición de las metas y estrategias de desarrollo de la escuela, distinguiendo a la vez cuáles son las competencias que permiten alcanzar un adecuado desempeño en la gestión pedagógica e institucional.

Como se puede apreciar, el liderazgo en sí, ejerce una influencia directa en la escuela como institución y genera condiciones que tienen efectos en los alumnos, en este sentido se pueden identificar las siguientes variables (Elmore, 2010):

*Propósitos y metas:* de esta manera, el liderazgo educativo logra convocar a la comunidad escolar en un proyecto común de mejora, cuando se tienen las metas y propósitos claros, que implica que todos los actores hagan suyo el objetivo en beneficio del mejoramiento escolar.

*Planificación Escolar:* deja claramente establecido las acciones a seguir para el logro de las metas. La planificación en sí, ayuda a las instituciones a ser más eficientes.

*Cultura organizacional:* está constituida por una red de normas y valores que guían y modelan, los comportamientos de quienes trabajan en ella y, sobre todo, de las personas que se van incorporando. Además, pueden facilitar u obstaculizar la implantación de estrategia de innovación o cambio.

*Estructura y organización:* se refiere a la articulación e interacciones entre las personas y unidades que se encuentran tanto de la escuela como fuera de ella.

Recopilación de datos y la toma de decisiones: el poder recolectar datos e información dentro de una unidad educativa es crucial para el uso de esa información, así como la toma de decisiones con respecto a temáticas académicas o administrativas.

Estas variables son relevantes a nivel de organización y tienen un alto grado de interdependencia, por definir y direccionar la ruta del cambio, la innovación y la mejora institucional, sobre todo porque existen múltiples evidencias de su influencia en dicho sentido (Leithwood & Jantzi, 2009; Lorenzo, 2012). Pues se trata de aspectos que indudablemente, condicionan el funcionamiento de la escuela y sus efectos son directos de la práctica del liderazgo.

Y a nivel de aula según Leithwood, tomado como base de Hallinger y Heck (1998), se incluyeron dos condiciones que le son propias:

a) Servicios pedagógicos: son las intervenciones de los profesores hacia los alumnos que apuntan a estimular y mejorar sus aprendizajes.

b) Políticas y procedimientos: acciones definidas en la escuela y pautas para la toma de decisiones.

A través de estas acciones, el liderazgo influye directamente en las prácticas docentes e indirectamente en los resultados de los estudiantes; sin embargo, su influencia en la conducción de una escuela es altamente significativo, tanto en el desarrollo institucional como de aula, y su actuación va más allá de la

gestión, siendo una forma especial de influir sobre otros hacia el cambio voluntario, en función de tareas comunes dirigidas hacia la cooperación profesional.

Por consiguiente, los líderes deben implicarse y organizar oportunidades de aprendizaje de sus profesores. Una organización aprende a desarrollarse y crecer si el conjunto de los docentes se desarrolla profesionalmente (Bolívar, 2011). Esto significa buscar y sentir apoyo, para mantener buenas relaciones con sus socios estratégicos, que son el sostenedor, el Ministerio de Educación y las escuelas cercanas, así como las posibles ayudas de otros actores vinculados a las instituciones educativas como las universidades, instituciones asesoras y organizaciones culturales.

Es evidente entonces, que las escuelas necesitan gestores que consigan traducir planeamiento estratégico en ejecución operacional. Esa función encierra, entre otras características: análisis, toma de decisiones, capacidad de persuasión y las competencias relativas a la gestión de personas. Además, los profesores que son liderados pasan a tener un rol fundamental en la obtención de resultados, pero ahora con mayor protagonismo y responsabilidad. Para lograr lo anterior, el líder debe poseer las competencias necesarias para obtener el compromiso y la dedicación de los liderados en el logro de las objetivos propuestos (Teles et al., 2010). Sobre la base de que los directivos y asesores promuevan un liderazgo distribuido, complementándose con profesores que tienen un mayor optimismo en su capacidad de influir en el aprendizaje y el desempeño de los estudiantes (Bolívar, 2010).

A modo de síntesis, es conveniente recalcar, si queremos una escuela que progrese como organización, se debe abogar por un “liderazgo distribuido”, ya que en la práctica, más de la mitad de las actividades lideradas por los directores son en colaboración con otros agentes educativos, en primer lugar otros profesores de la escuela, seguidos de los estudiantes, la administración u otros agentes de la comunidad educativa dependiendo del área en la cual se estuviese trabajando (López et al., 2014). En este aspecto, es evidente el rol del director, en monitorear

el trabajo de liderazgo de dichas personas y entregándoles retroalimentación oportuna.

### **2.2.1 La importancia del Liderazgo Directivo en los Procesos de Asesoramiento**

Con este tema se propone ofrecer argumentos fundamentados que consigan una reflexión sobre la necesidad e importancia de la práctica del liderazgo en las instituciones educativas y en los procesos de asesoramiento. Desde esta perspectiva, al revisar la literatura respecto del movimiento de escuelas eficaces y los modelos de gestión educacional, se muestra que al liderazgo le dan un protagonismo clave en el funcionamiento y desarrollo de una escuela. Además, la investigación educativa ha revelado consistentemente, que el liderazgo y la dirección (González et al., 2011) puede hacer una gran diferencia en la calidad de las escuelas y de la educación que reciben niños y jóvenes.

Esto nos lleva a afirmar, que el director como líder del establecimiento educacional, ayuda a crear las condiciones óptimas para una enseñanza eficaz, por lo que su rol es liderar a los líderes pedagógicos (Ruiz, 2013), empoderados y capaces de conducir el proceso educativo, con finalidad de elevar la calidad del sistema educacional.

Pero los directivos tienen que enfrentarse, a un sistema escolar en el cual se están produciendo cambios, tendiente a entregar una mayor autonomía a las escuelas en su toma de decisiones y responder proactivamente, a las demandas de los ambientes educativos actuales, focalizados en el rendimiento académico, la competitividad escolar y la rendición de cuentas. Por tal motivo, ningún modelo de liderazgo debe ignorar el contexto en el que los líderes trabajan, ya que el contexto organizativo en el que los líderes trabajan; necesita como mínimo, que haya un conjunto de prácticas, las cuales pueden variar según la organización (Sun & Leithwood, 2014). De este modo, las responsabilidades de los directores se han ido incrementado, así como también las expectativas acerca del rol que desempeñan en mejorar la calidad de la institución educativa. Sin embargo, el desafío del liderazgo directivo, es iniciar y desarrollar un cambio permanente,

propiciando nuevos aprendizajes sobre lo que hacemos en las comunidades escolares y generando una identidad que enriquece la visión de la escuela como organización (Mendoza, 2011), lo cual es fundamental para sostener la mejora en el tiempo.

Es aquí donde el asesoramiento se presenta con un aliado estratégico de los directivos, ya que un asesor adopta un papel de facilitador de los procesos para que la escuela identifique y explore lo que hace (Domingo et al., 2014), para luego seleccionar las prácticas más adecuadas de enseñanza y de gestión, estimando los elementos que deberían confluir para que estas se desarrollen, así como las estructuras sobre las que se apoyaría la enseñanza y la gestión. Quedando ubicada la figura del asesor con un liderazgo transversal, donde coordinaría este proceso dando respuesta a la relación entre los cambios estructurales y las prácticas esperadas.

Así, el liderazgo independiente del tipo de adjetivo que se adhiera, persiguen el mismo objetivo: ayudar a que la organización tenga objetivos claros e influir en sus miembros para que todos trabajen en ese sentido (Ruiz, 2013). Cuya finalidad es tratar de influir en los demás, para crear un sentido compartido que moviliza a la organización en pro de objetivos comunes. Estos líderes tienen como característica personal ser idealistas y con la capacidad de compartir esos ideales con las personas a las que dirigen (Brighouse & Woods, 2001). Por tal motivo, el liderazgo se encuentra presente en los distintos modelos de gestión educacional, sin excepción: (EFQM (EUROPA), Modelo Baldrige (EEUU), SACGE (Chile)). Por ejemplo, en el SACGE, una de las herramientas con que cuentan los directivos docentes es el “Marco para la Buena Dirección”, que tiene cuatro ámbitos que son: Liderazgo, Gestión Curricular, Gestión de Recursos y Gestión de Clima y Convivencia, donde liderazgo es un ámbito fundamental para la gestión del establecimiento, ya que incorpora habilidades y competencias que permiten dar direccionalidad y coherencia a su proyecto educativo institucional (Mineduc, 2007).

Considerando lo anterior, podemos decir que *“el liderazgo es, en definitiva,*



un proceso simbólico, a través del cual se define la realidad organizativa y se establece un sentido de dirección y propósito mediante la articulación de una determinada visión compartida” (López-Yañez et al., 2003: 286). Según se ha visto el liderazgo se caracteriza por fijar una hoja de ruta a la organización, y es deber de los directivos y asesores tener la capacidad de movilizarla en esa dirección.

Igualmente, se considerara el liderazgo como un “concepto más amplio en el que la autoridad que guía no reside sólo en una persona, sino que puede distribuirse entre diferentes personas dentro de la escuela y fuera de ella” (Pont et al., 2008: 19). Es aquí donde el liderazgo del asesor tiene que centrar los esfuerzos en aunar las voluntades sobre la base de un proyecto común, generando las condiciones organizacionales necesaria para un aprendizaje colaborativo capaz de crear una cultura compartida, cuyo fin es el mejoramiento escolar. En otras palabras el liderazgo del asesor es una “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela”, además queda claro que “el impacto del liderazgo educativo sobre el desempeño escolar es demostrable. La mayoría de los efectos del liderazgo son indirectos y parecen funcionar principalmente, en relación con la variable organizacional de la misión o las metas de la escuela y a través de factores como el currículo y la entrega de contenidos pedagógicos en el aula”(Leithwood & Riehl, 2009: 21). El director al liderar el proceso educativo, debe facilitar el logro de los objetivos como un agente que participa a en el diseño y aplicación del currículo, así como en la resolución de los problemas que se presenten en la enseñanza. Sin embargo, con respecto a lo anterior, es preciso indicar, que no basta que el director tenga claridad de los objetivos que se van a cumplir, sino es capaz de compartirlo y producir una convocatoria donde se motive al resto del equipo a colaborar, armonizando los intereses particulares con los más generales de la escuela y así alcanzar las metas de la institución, por lo tanto un liderazgo educativo no es posible sin una gestión democrática de la escuela, la colaboración, la reciprocidad de roles, y con un ejercicio del liderazgo que sea compartido por todos los miembros de una organización (González, 2011). La complejidad y multiplicidad de temas a las que ha de hacer frente las

organizaciones escolares, complica que sea una sola persona la que lidere todas las áreas de funcionamiento de una escuela. En este sentido, la dirección deberá apoyarse en el asesoramiento y convertir a sus profesores en líderes de las distintas actividades educativas que llevan a cabo. Esto se consigue manifestando la altas expectativas que se tiene en relación a su trabajo, facilitándole “recursos” para alcanzar más metas de lo que esperaban conseguir por ellos mismos, y motivándolos por los logros obtenidos. Así, la toma de conciencia acerca de la importancia que tienen los resultados obtenidos con su trabajo, en relación a sus propios intereses como los de la institución, dejan claro que el liderazgo en la escuela no descansa únicamente, en las acciones del director. También la asesoría es clave, por permitir conectar las políticas educativas con las prácticas de las escuelas.

Para enfrentar estos desafíos, las escuelas requieren de un liderazgo educativo que disponga de las capacidades adecuadas para llevar a cabo dicha tarea. Así “ha comenzado a reconocerse el liderazgo como variable crítica para la mejora de la calidad del sistema educativo, discutiendo la necesidad de mejorar las competencias de sus líderes formales” (Galdames & Rodríguez, 2010: 60). En esta trama, la dirección escolar va alcanzando grados crecientes de importancia, respaldadas por las políticas nacionales en sus fundamentos, que abogan por una mayor autonomía de las escuelas y un liderazgo pedagógico del director(a), pero su efectividad depende de todos los actores en los distintos ámbitos y unidades que se desarrollan en la escuela, la sala de clases, en los equipos docentes, administrativos y apoderados. Esto implica un cambio de “paradigma” al interior de la organización, por lo tanto, se requiere seguir avanzando en profesionalizar la labor docente y directiva hacia un liderazgo que promueve la responsabilidad personal e institucional, por los resultados que obtienen los alumnos en el ámbito educativo, entonces, si queremos que una organización funcione bien es necesario un liderazgo educativo y distribuido, donde se requiere desarrollar la capacidad de liderazgo de los demás, cada uno en el área en que tenga mayores competencias, para fomentar el trabajo colaborativo y el compromiso del personal en una organización que pretende aprender y desea mejorar, pero el “liderazgo

distribuido no tiene sentido si no es en el marco de un contexto de compromiso e implicación de todos los miembros de la comunidad educativa alrededor de una misión común” (Gordó, 2010: 123). Por lo tanto, el equipo directivo como los asesores deben buscar que se amplíe el recurso humano dentro de una organización, con relaciones más productivas, entorno a una cultura común.

Siguiendo con lo anteriormente mencionado, la importancia del liderazgo se puede apreciar al revisar la literatura sobre eficacia escolar, donde aparecen de forma recurrente en todos los trabajos, tanto de América Latina como en el resto del mundo (Murillo, 2011b: 61). Tal como se muestra en la siguiente tabla.

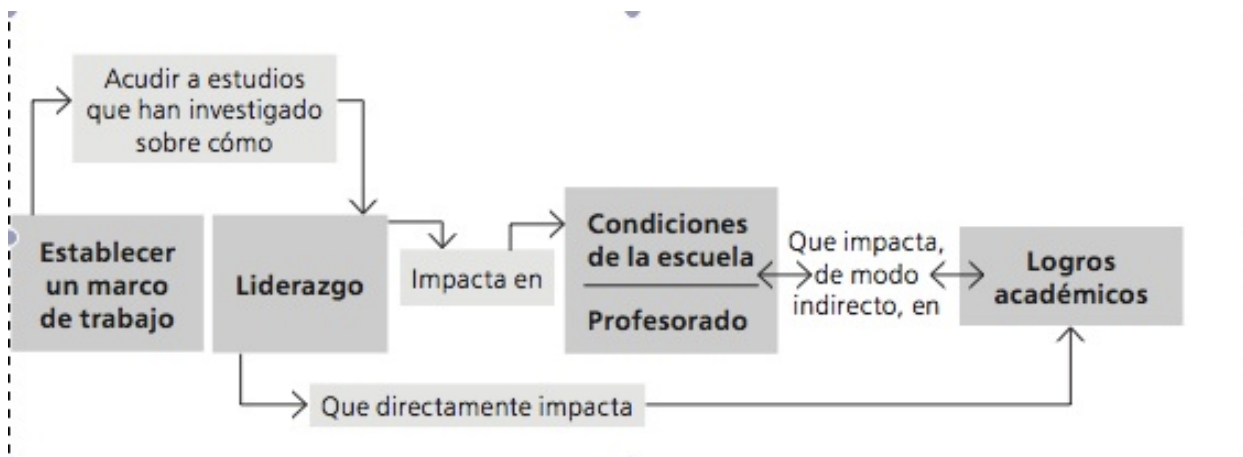
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
<b>Factores escolares</b>														
Clima escolar	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Infraestructura	X			X	X	X	X		X	X	X		X	
Recursos de la escuela		X	X	X	X	X		X	X	X	X		X	
Gestión económica del centro	X			X	X	X	X		X		X		X	
Autonomía del centro			X				X		X				X	
Trabajo en equipo	X		X	X	X		X					X	X	X
Planificación			X	X	X		X	X			X	X		
Participación e implicación de la comunidad	X	X			X		X	X	X	X	X	X	X	X
Metas compartidas	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Liderazgo	X		X	X	X		X	X			X	X	X	X

**Tabla 2-2 La importancia del liderazgo, Fuente: Murillo 2011**

Estos resultados nos indican que tanto el liderazgo educativo como la gestión escolar, son factores que favorecen los procesos de mejora y dan cuenta del nivel de competencias alcanzados por los directivos, el cual “ejerce una influencia indirecta en el aprendizaje de los alumnos, a través de su incidencia en las motivaciones, habilidades y condiciones del trabajo de los profesores, que a su vez afectan los resultados de los estudiantes” (Anderson, 2010: 38). Estos elementos tienen que ser tomados en cuenta en todo plan de asesoría, para estructurar una organización escolar eficiente y facilitar las condiciones necesarias

para que los directivos y docentes puedan realizar un buen trabajo.

A partir de lo analizado anteriormente, la vinculación del liderazgo con los logros académicos se refleja en el siguiente esquema:



**Figura 2-1 La vinculación del liderazgo con los logros académicos.**

**Fuente:** Reelaboración de Antonio Bolívar, a partir de Robinson, Hohepa & Lloyd (2009). **School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES), p.37**

En este modelo, aparecen factores que influyen directa e indirectamente en el desempeño escolar, sirviendo de apoyo a las políticas educativas actuales, que demandan en el liderazgo una influencia positiva para incrementar los resultados académicos de los alumnos. Esta exigencia se basa en investigaciones que indican que “tras la práctica docente en el aula, el liderazgo escolar es el segundo factor más influyente en los resultados de los alumnos” (Bolívar, 2010a: 83). Similares conclusiones se han obtenido en Chile, los cuales señalan que en los “centros educativos en que se percibe una gestión con un marcado acento en un liderazgo escolar, el compromiso de los directivos para el desarrollo con los establecimientos y el reconocimiento de la labor docente, son valorados por los profesores como positivos en la percepción de la calidad educativa” (López, 2010a: 791). En la medida que el liderazgo muestra una visión clara de lo que puede ser su escuela, es posible transmitirla, alentando al colectivo a conseguirla y favoreciendo el logro de los objetivos propuestos. Por lo demás, el líder debe involucrarse en los procesos pedagógicos, colaborar en solucionar los problemas

de la escuela y tener altas expectativas de los profesores y alumnos. Todo esto genera las condiciones que favorece el clima laboral, hacia la ruta del mejoramiento institucional.

Al tener presente la importancia del liderazgo en los procesos de mejora y cambio, se hace necesario avanzar en el desarrollo de esta competencia en directivos y asesores, que deben ser entendidas como un crecimiento continuo para el desempeño adecuado de su función, y en lo posible que sean acreditadas a través de una evaluación externa, encargada de medir su desempeño y por los resultados obtenidos en la mejora institucional. En este sentido, “el mejoramiento implica el desarrollo y distribución del conocimiento; por lo tanto, las personas que crean nuevas prácticas e involucran a otros en su aprendizaje tienen que ejercer funciones de liderazgo relacionadas con el mejoramiento” (Elmore, 2010: 97). Entonces, el liderazgo debe tener la capacidad de generar ambientes al interior de la organización que alienten la innovación, de tal modo que todos sus miembros se sientan motivados a aportar ideas para el mejoramiento continuo en todos los ámbitos de la gestión.

En el presente cuadro se muestra los roles “profesionales” y “de práctica docente” del inventario convencional, a nivel de los líderes de las políticas, sistema y escuelas, propuesto por Elmore:

ROLES DE LIDERAZGO	FUNCIONES DE LIDERAZGO
<p>Políticas</p> <p>Funcionarios elegidos, designados: legisladores, funcionarios de la escuela estatal, miembros del directorio estatal, miembros de las escuelas locales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fijar los objetivos de desempeño .</li> <li>- Aprobar los estándares.</li> <li>- Monitorear el desempeño.</li> <li>- Aprobar, monitorear las estructuras de incentivos.</li> <li>- Monitorear los problemas de diseño, rediseñar.</li> <li>- Dirimir los conflictos entorno al diseño y el desempeño.</li> <li>- Administrar recompensas y sanciones.</li> <li>- Blindar a los profesores respecto de los temas no relacionados a la docencia.</li> </ul>
<p>Profesionales</p> <p>Profesores destacados, asesores profesionales, investigadores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar estándares.</li> <li>- Desarrollar nuevas prácticas docentes.</li> <li>- Desarrollar el aprendizaje.</li> <li>- Modelar el desarrollo profesional.</li> <li>- Establecer benchmarks para los contenidos y las prácticas</li> <li>- Desarrollar nuevas estructuras.</li> </ul>

<p>Sistema</p> <p>Superintendentes, Personal de apoyo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseñar estrategias para el mejoramiento del sistema.</li> <li>- Diseñar, implementar estructuras de incentivos para escuelas, directores y profesores.</li> <li>- Reclutar, evaluar a los directores.</li> <li>- Proporcionar desarrollo profesional consistente con la estrategia de mejoramiento.</li> <li>- Asignar recursos del sistema para la docencia.</li> <li>- Blindar a los directores y profesores respecto a los temas no relacionados a la docencia.</li> </ul>
<p>Escuela</p> <p>Directores, personal de apoyo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseñar estrategias para el mejoramiento de la escuela.</li> <li>- Implementar estructuras de incentivos para los profesores y el personal de apoyo.</li> <li>- Reclutar y evaluar a los profesores.</li> <li>- Desarrollo profesional consistente con la estrategia de perfeccionamiento.</li> <li>- Asignar recursos de la escuela a la docencia.</li> <li>- Blindar a los profesores respecto a los temas no relacionados a la docencia.</li> </ul>

Práctica Docente Profesores, asesores profesionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseñar, guiar, participar en el desarrollo profesional.</li> <li>- Implementar estructuras de incentivos para los profesores y el personal de apoyo.</li> <li>- Participar en el reclutamiento de nuevos profesores.</li> <li>- Consultar, evaluar la práctica profesional de los colegas.</li> <li>- Asignar recursos de la escuela a la docencia.</li> <li>- Evaluar el trabajo de los alumnos</li> <li>- Participar en el desarrollo de nuevas prácticas de desarrollo profesional.</li> </ul>
---	---

**Tabla 2-3 Roles “profesionales” y “de práctica docente” del inventario convencional a nivel de los líderes de las políticas, sistema y escuelas**

Las políticas se centran en traducir los diferentes intereses políticos en estándares coherentes en contenido y desempeño (Elmore, 2010). Así mismo, en este inventario de los roles y funciones de líderes, políticas, sistema y escuelas, queda claro la importancia de los distintos actores en los procesos de mejora a gran escala, donde todos los miembros pueden impulsar una acción educativa, ejerciendo como líderes capaces de motivar y dinamizar al resto del equipo. Para lograr esto, es necesario instalar un liderazgo distribuido entre los distintos miembros del sistema e ir integrando en la cultura organizacional, a través de las tareas cotidianas, oportunidades de desarrollo, y que gracias a sus acciones e intervenciones comprometidas surgirán transformaciones causales que consoliden la mejora institucional.

Desde la perspectiva anteriormente señalada, la política educativa puede implementar cambios, pero no llegarán a producir efectos en promover la mejora en las escuelas, si no se toma en cuenta a los docentes como agentes fundamentales del desarrollo organizacional, y por otra parte, el liderazgo debe



“exigir acciones para estimular esfuerzos coordinados y sostenidos basados en la idea de que los cambios de los estudiantes difícilmente pueden producirse a menos que se produzcan cambios en el comportamiento de los adultos” (Elmore, 2010: 97). Es evidente entonces, que las asesorías deben desarrollar una cultura organizacional al interior de las escuelas orientada al aprendizaje y al mejoramiento continuo, que permita una evaluación y mejora de los procesos y resultados educativos, con el objetivo de involucrar a los directivos y profesores en un análisis reflexivo de sus prácticas y fomentar conductas relacionadas con la confianza, honestidad y apertura, son los elementos fundamentales de un clima institucional, que pretenda acompañar el desarrollo de una escuela.

Finalmente, se puede decir que “la principal lección obtenida consiste en entender que la escuela no mejorará si los profesores no evolucionan individual y colectivamente” (Echeita & Ainscow, 2011: 40). Se trata entonces, de que el liderazgo de los directivos pueda gestar un cambio permanente y propiciar nuevos aprendizaje sobre las acciones que se realizan en las comunidades escolares (Armas, 2011), con el apoyo del asesoramiento educativo que asegure la acción y reflexión, de los contenidos contextualizados a cada situación de desempeño.

Por tal motivo los directivos deben comprender la complejidad del proceso de asesoramiento, en especial de una situación ciertamente no bien resuelta hasta ahora, que tiene relación sobre la articulación de los servicios asesoría, con el modelo de autonomía de las escuelas, para poder garantizar un buen aprendizaje a toda la comunidad educativa (Domingo et al., 2014).

### **2.3 El Asesoramiento a las Escuelas: Una práctica profesional controvertida**

En el presente tema, se explorará la función del asesoramiento educativo y su caracterización. Entendiendo que es una práctica compleja, con gran variedad de alternativas y campos de acción. Es decir, las prácticas de asesoría se configuran dependiendo del ámbito de influencia y, esta configuración influirá directamente en la formación de quien ejerce el cargo de asesor (Tinajero, 2014). Debido a esto, su desarrollo adopta formas que no son uniformes y lo mismo ocurre con su conceptualización, funciones y modelos, siendo necesario realizar

cierta clarificación y sistematización de los mismos.

Se apuesta por planteamientos, que nos indiquen que el asesoramiento influye positivamente en las escuelas (Osses & González, 2010). Además que el asesoramiento es un proceso asociado a la mejora escolar en un sentido amplio (Rodríguez, 2008), con el convencimiento de que puede constituirse en una herramienta de apoyo a los proceso de cambio que están desarrollándose en los establecimientos educacionales. Este aspecto resulta fundamental para esta investigación, ya que se conecta directamente con la necesidad de conocer los puntos problemáticos y facilitadores de la práctica asesora con la intención de comprenderla y aportar en la mejora de las instituciones educativas.

Posteriormente, se dejará en evidencia que el Proceso de Mejoramiento ha visto la necesidad e importancia de contar con la existencia de apoyos externos, que en la práctica deberían constituir una herramienta primordial para facilitar los procesos de cambio y mejora en las escuelas (Monge & Montalvo, 2013), ayudando a promover dentro de la comunidad educativa análisis y discusión sus propias prácticas y experiencias con el fin de encontrar medidas que las mejoren.

Así mismo, se desarrollará el tema de las funciones propias de la labor asesora, como las distintas acciones que ejercen los asesores en los distintos contextos, que dependerá en gran medida de las características y la cultura institucional de las escuelas en las que se intervienen, como de la manera en que se construye el rol del asesor en la interacción con los profesores.

Todo esto advierte que la práctica de asesoramiento está en proceso de legitimación en el ámbito educacional, donde se espera que la asesoría sea capaz de trabajar colaborativamente con la escuela para inducir y construir los cambios que la guiarán hacia una mejora sostenida. El apoyo experto surge en primera instancia para gestionar la implantación de las políticas educativas que apuntan a mejorar el sistema, pero al mismo tiempo busca su credibilidad con los docentes. Esta dualidad provoca tensión, ya que su rol es doblemente contradictoria, por un lado trata de conciliar el servicio instrumental con los profesores y externamente legitimar la política oficial. Y finaliza este eje temático con una mirada amplia a la

evaluación del Asesoramiento Educativo, con la perspectiva de poder mejorar dicha práctica.

### **2.3.1 Asesoramiento Educativo**

Una de las problemáticas de asesoramiento educativos es su relación con otras prácticas educativas como la Orientación, Supervisión y Capacitación que son muy cercanas. Además existe un conjunto de diferentes profesionales y servicios educativos que se han ido integrando a la función asesora, para respuesta a las necesidades que surgen en los procesos dinámicos de cambio y mejora del sistema escolar (Hernández, 2012). Lo que ha influido negativamente en la delimitación de las funciones del asesor en el contexto educativo, por tanto en este eje temático, nos referiremos a los indicadores que definen su singularidad. De manera que puedan diferenciar sus funciones dentro del ámbito educativo, para luego poder establecer relaciones más claras y específicas entre ellas.

Por otro lado, “independiente de que se aplique y se haga en forma adecuada, el acompañamiento se ha convertido en un leitmotiv, una “palabra mágica” para muchos profesionales (de la educación, de la sanidad, de la justicia, de varios tipos de intervención social)” (Mane & Lessard, 2010: 313). Esta mirada se enfoca en los inicios del asesoramiento, cuando las autoridades al comienzo de las reformas a gran escala, recurrían a servicios de apoyo educativos, en especial para los docentes, cuyo objetivo era facilitar una innovación impuesta por las políticas educativas a nivel ministerial. Hoy en cambio sabemos que la asesoría es el punto de partida en cualquier innovación o Plan de Mejora y que además continúan siendo indispensables para prestar apoyo esencial a los nuevos integrantes de la comunidad educativa (Carr et al., 2015).

De hecho, no existe una única forma de entender y abordar el asesoramiento, esto en función de los diversos tipos de asesoría y contextos educacionales, dada también la pluralidad de demandas y la complejidad de las problemáticas que presentan los individuos y las escuelas. La experiencia indica que el modelo que se elija, debe ser lo suficientemente flexible y dinámico como para dar respuesta a la variedad de situaciones, circunstancias y entornos a las

que tiene que hacer frente dicho proceso, mostrando siempre una tendencia al desarrollo personal e institucional.

Aunque el asesoramiento en el tiempo ha ido forjando una identidad propia, está influenciado teóricamente por el cambio educativo y en la práctica por la política educativa, así como de las características del sistema que se encuentra. Donde el objetivo es la mejora y para lograrlo tiene que promover el vínculo entre el contexto, los asesorados y el conocimiento. En este sentido se hace necesario que durante la asesoría se desarrollen las funciones de comunicación, formación, innovación y planificación, e que igualmente pueda dinamizar y sostener el cambio educativo deseado por la escuela.

Pero, ¿cómo mantener el equilibrio entre los agentes que promueven la mejora y las escuelas?, pensando que generalmente existe una brecha entre “lo que dicen los políticos y lo que hacen los profesores” (Cuban, 2008: 7) hay que tener cuidado, sobretodo cuando el asesoramiento ha sido impuesto y/o proviene de un agente externo al institucional. Puede ser visto por los profesores como una desautorización de sus conocimientos o prácticas. Este es uno de los principales problemas del asesoramiento, junto con el de la discrepancia que se da cuando el sistema asesor está ofreciendo una cosa y el sistema asesorado requiera otra. De hecho estas dificultades tienen que superarse, por atender contra la credibilidad que debe existir entre ambos actores, algo muy importante en esta práctica, en especial cuando se establecen relaciones e interacciones no jerárquicas, como es el caso del asesoramiento educativo.

Aun así, el asesoramiento educativo queda establecido en varios sistemas educacionales como una práctica institucionalizada, principalmente por la norma que regula el sistema en general y las condiciones de trabajo de los asesores con sus escuelas en particular (Osses & González, 2010). La normativa parte de la premisa que la escuela no puede asumir por sí sola el reto de hacer viable la mejora con equidad y calidad que exige la sociedad actual. Y este desafío “exige la colaboración de asesores externos con los necesarios conocimientos técnicos pedagógico, pero también con la sensibilidad necesaria para considerar los

centros como comunidades sociales con historia y culturas propias, en los que ningún proceso se puede implementar mecánicamente” (López et al., 2003: 390). De este modo, la práctica asesora y su problemática asociada, cobra verdadero significado en el contexto en el que se desarrolla, independientemente de que sus puntos de referencia más importantes vengan determinados por diferentes espacios: social, institucional, cultural y/o personal. Entonces la figura asesor teniendo construcciones sociales diversas, derivadas de su contexto y de la multiplicidad de interacciones que establece con otros dentro de la comunidad educativa. De este modo, va constituyendo y configurando su trabajo cotidiano (Aguilar, 2014). Por este motivo, el asesoramiento debe llevarse a cabo de manera significativa, orientándose en la resolución de problemas que se van presentando en su implementación y centrando su accionar en el asesorado, donde se realiza una co-construcción de conocimiento que va contribuir a la autonomía de los docentes y la organización.

Además, el asesoramiento educativo bajo ciertas condiciones, resulta necesaria y valiosa, para lograr las mejoras que requieren las escuelas, así como poder dinamizar los procesos de “cambio en educación y el aprendizaje del profesorado y de la escuela son más fáciles de generar y sostener si existen sistemas de apoyo integrados que actúen desde modelos constructivistas y colaborativos” (Domingo, 2010b: 69). De esta manera se puede percibir el asesoramiento como un acercamiento a la escuela como institución, donde se debería disponer de un análisis holístico capaz de agrupar en dimensiones, la problemáticas detectadas en la organización, transformándose en una herramienta de apoyo, que define colaborativamente el proceso de mejoramiento impulsados desde los establecimientos educacionales e incorporando la innovación y cambio educativo en su dinámica de trabajo. Sin embargo, no hay que olvidar que la finalidad de la intervención asesora es lograr generar dudas en el asesorado, para hacerlo transitar de rupturas epistemológicas, hacia el levantamiento de nuevas estructuras (Aguilar, 2014), para que directivos y profesores puedan afrontar las tareas diarias de un modo más consciente, crítico y eficiente.

De este modo, el asesoramiento se focaliza de manera especial de atender

las necesidades y problemáticas del profesorado y las escuelas en base a la particularidad de sus planes de mejora, persiguiendo su formación y autonomía. A través de un trabajo colaborativo que sitúa a las instituciones educativas y comunidades escolares como el eje del proceso, imprimiendo un carácter local y contextual (Hernández, 2012). De tal manera, durante la construcción de las interrelaciones el asesor debe involucrarse en el estudio del contexto sociocultural que interactúa con la escuela y, al mismo tiempo, tratar de establecer una comunicación fluida y basándose en acuerdos negociados (Jakob et al., 2012), en especial con los profesores y el equipo directivo, con el objetivo de delimitar y legitimar su labor asesora.

En este mismo sentido, el asesoramiento como cualquier otra práctica que se realiza en los establecimientos educacionales, debe conjugar entre el diagnóstico y el diseño de la propuesta que emerge del conocimiento las necesidades detectadas, de los recursos internos de que disponen las escuelas, y de sus capacidades y del nivel de competencias para resolver problemas (Hernández, 2012). Todo este proceso ha contribuido en el tiempo para ir perfeccionando el rol del asesor y el proceso de asesoramiento, en cuanto a la utilización de estrategias y de instrumentos para llevar a cabo de mejor manera su labor.

Dada la amplia gama de contextos, roles y funciones asociadas al asesoramiento educativo, se expondrán algunas definiciones:

“El objetivo del asesoramiento al centro educativo es pues, en último término, favorecer los procesos de cambio y mejora en la escuela, estimular su institucionalización y promover situaciones comprometidas, autocríticas y responsables de la auto revisión de la práctica profesional, de análisis de las consecuencias de la mismas en sus alumnos y en su desarrollo personal y social, y de consideración de los principios didácticos, éticos e ideológicos, que fundamentan toda esta praxis y proceso” (Domingo, 2001: 9).

“Asesorar se convierte en un proceso de mediación dialéctica que contribuye a hacer reflexiva e investigadora la práctica educativa, un proceso de

facilitación de relaciones críticas y reflexivas entre el conocimiento disponible sobre educación y los contextos y problemas concretos de los centros y de los profesores que son quienes tienen el papel fundamental en la modelación de la práctica educativa y en la construcción de conocimiento desde ella” (Miranda, 2002: 6).

“...aquellos procesos interactivos de colaboración con los centros educativos, y/o profesorado que los conforman, con la finalidad de prevenir posibles problemas, participar y ayudar en la solución de los que puedan existir y cooperar en la consecución de una mayor mejora educativa”(Murillo, 2004: 8)

“... un fenómeno de naturaleza procesual y dinámica, con un carácter sistémico y sostenido en el tiempo, dedicado a la ayuda y apoyos de los centros escolares, en el que están implicados múltiples agentes educativos y cuya finalidad es la mejora de la escuela a través de su capacitación y potenciación para la utilización del conocimiento pedagógico (Escudero y Moreno, 1992; Nieto, 1993; Arancibia y Guarro, 1999; Hernández Rivero, 2002)” (Domingo, 2005: 393).

“El asesoramiento educativo, particularmente, se puede conceptualizar como una práctica profesional que tiene por finalidad prestar apoyo o ayuda a otros profesionales para el desarrollo de sus conocimientos técnicos y de sus estrategias para resolver problemas. El apoyo que proporciona el asesoramiento se basa en una articulación de procesos de carácter social y técnico en los que juegan un papel destacado la información, la formación y la reflexión sobre la práctica. Los asesores pueden facilitar el cambio y la innovación ayudando a los equipos de trabajo en la detección de los problemas o las dificultades, reflexionando con ellos sobre las situaciones que los provocan, buscando informaciones, planteando alternativas, planificando los cambios, evaluándolos, etc.” (Carpio & Guerra, 2008: 2).

A partir de las diferentes definiciones, se puede observar que existen algunas características fundamentales y comunes en relación a esta práctica en las escuelas:

- Se produce entre profesionales que no tienen relación de poder ni

jerarquía administrativa entre ellos.

- El objetivo del asesor se basa en la ayuda para resolver problemas de la práctica profesional o de la implementación de cambios.
- Se busca instalar competencias en los asesorados.
- Es un proceso colaborativo y constructivo.
- El tipo de relación y los términos es negociada por ambas partes.
- Puede darse entre los distintos niveles de las instituciones y en diferentes grupos de personas.

Es decir, alrededor de estas características se puede estructurar básicamente la práctica del asesoramiento como recurso de cambio y mejora educativa, que proporcionar a las escuelas el apoyo necesario para guiarlos en la elaboración de sus propios proyectos, desarrollarlos y evaluarlos (Murillo, 2008), para luego ejecutar un seguimiento del proceso de cambio e ir realizando paralelamente labores de asesoramiento ante temáticas específicas de dicho proceso (González & López, 2013). Esto significa que el rol del asesor es dinámico se va configurando a medida que estos profesionales se van involucrando en el proceso de asesoramiento (Domingo et al., 2014), se va modelando de manera emergente, dependiendo del escenario donde va actuar, de la interacción social con los asesorados y de sus características personales. Tendiendo a estabilizarse cuando se advierte posibles tendencias que se consolidan en la ejecución del rol.

Según se ha visto, la labor asesora ofrece un marco de acción muy amplio, que dan pie también a distintos modelos de actuación (Domingo, 2010), ayudando a los equipos de trabajo de las instituciones educativas a buscar soluciones en determinados problemas y evitando que aparezcan otros. Para ello se requiere establecer una relación de colaboración entre asesor y asesorados, contextualizando la labor en la escuela como una organización que es única, donde se intenta conocer y comprender sus proyectos, problemas o resistencias, respetando además, sus jerarquías y valores.



Así, el asesoramiento en los centros educativos puede constituirse en una herramienta concreta de apoyo en el mejoramiento educativo, cuando el asesor es visto como una persona que realiza sus aportes a la comunidad educativa desde un punto de vista diferente, con la intención de conseguir la máxima complementariedad en la búsqueda de las soluciones a los problemas detectados, ya que la evidencia nos indicaría, que a mayor implicación en el máximo número de profesores(as) puede ser un indicador de éxito en la intervención del programa de asesoramiento (Jariot, 2010).

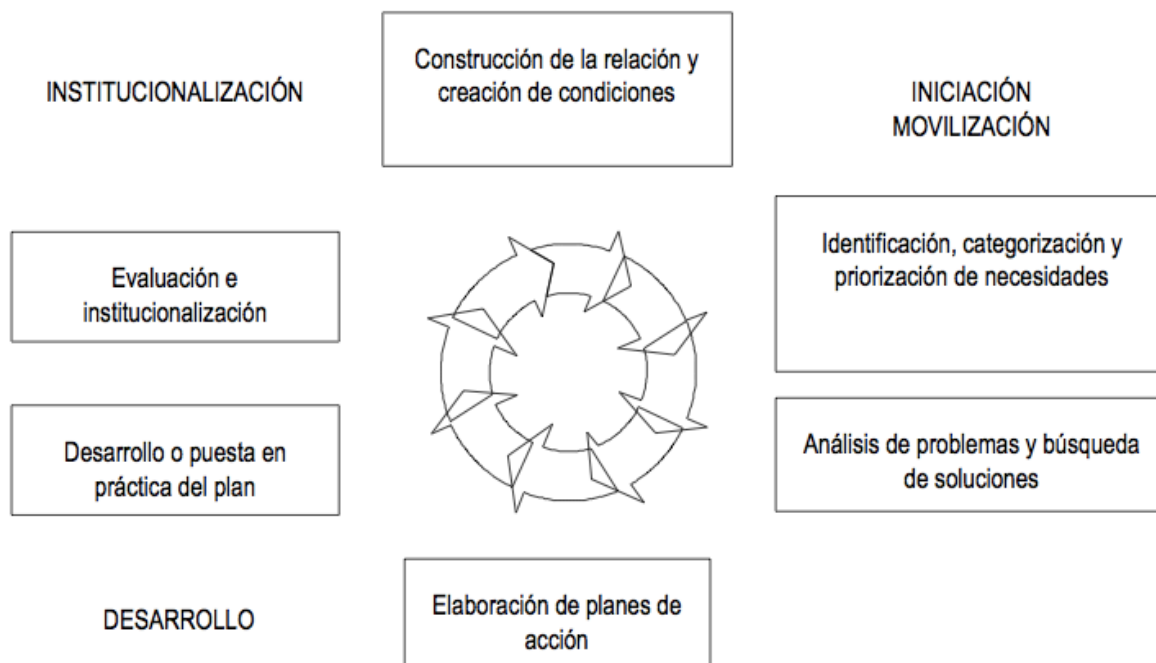
En referencia a lo anterior, se puede decir que la labor asesora abarca “...diversos contextos y con diferentes sujetos, describiendo una serie amplia de tareas que van desde el diagnóstico y evaluación hasta el diseño, implementación y desarrollo de proyectos, el establecimiento de relaciones sociales y personales con otros profesionales que trabajan en los sistemas escolares y otros agentes de socialización, la formación y el desarrollo del profesorado, el estímulo y apoyo a dinámicas de renovación y mejora educativa en centros escolares y otras instituciones” (Escudero et al., 2008: 4). Como aquí se constata, las funciones y roles del asesor son diversos y para poder desarrollar las amplias funciones del asesoramiento, los profesionales necesitan disponer de un nutrido repertorio de competencias y habilidades que deben articularse entre el contexto, los sujetos y el conocimiento, en relación a la institución escolar, pudiendo abarcar una diversidad de campos disciplinares, y contemplando además, distintos escenarios y actores, dando pie a diferentes modelos de actuación, que muestran la complejidad de esta práctica profesional para transformarla en una agente de cambio.

Entonces, el punto de partida de todo Proceso de Asesoramiento Educativo tiene que ver, con tomar en cuenta “las características del contexto, de las ideas, creencias e intereses del profesorado, así como de las necesidades de los estudiantes, y ha de contar con la implicación y el liderazgo de los equipos de gobierno de los centros así como con el trabajo de los profesores” (Carpio & Guerra, 2008: 3) En esta instancia es importante conocer la cultura organizacional de la escuela, para hacer explícitos los procesos de negociación que subyacen la

construcción del rol asesor, el cual debería tener competencias, tiempo y aptitudes para realizar su función (Cordero et al., 2015), para poder descifrar la estructura de innumerables elementos que están interrelacionados en la organización, lo que hace imprescindible analizarlos para entender lo que está ocurriendo en un momento determinado con la comunidad educativa dentro de la escuela.

Así el apoyo debe hacerse en forma rigurosa y constructiva, para contribuir al afianzamiento y creación de redes interactivas dentro de la organización, entre profesores y la escuela, de modo que puedan responder a sus necesidades, respetando a su realidad y potencialidades. De modo que comprenda los procesos de enseñanza y aprendizaje, y los focalice en el Proceso de Mejora Educativa (Domingo et al., 2014). Por consiguiente, “cualquier propuesta de asesoramiento que se pretenda buena y deseable debiera alcanzar a todo el alumnado, con independencia de sus características individuales y necesidades de apoyo” (Giné, 2005: 89). Pero, sin perder el foco en ayudar a las instituciones y a los profesores a gestionar los procesos de cambio orientados al desarrollo de la organización, a partir de la reflexión compartida entre todos los miembros de la comunidad educativa, sobre las problemáticas que se dan en la escuela y sus posibles soluciones, lo cual beneficia directa o indirectamente a los alumnos.

Con respecto al proceso de asesoramiento, sus fases son similares al ciclo de mejora escolar, y se relacionan en tres grandes momentos: el planteamiento, iniciación o movilización hacia el cambio, el desarrollo o puesta en práctica y la institucionalización (Domingo, 2005). Los componentes de esta trama en los procesos de innovación educativa y en la práctica asesora, se refuerzan y debilitan mutuamente, como es propio de los sistemas que están interrelacionados, abriéndose un horizonte multidisciplinariamente prometedor y complejo, que se irán materializando a través de una serie de procesos y subprocesos, que se refleja en la siguiente figura:



**Figura 2-2 Ciclo de mejora escolar, Fuente: Hernández, 2005**

Teniendo claro las etapas que debe asumir una asesoría, es que se puede enfocar el proceso de cambio o mejora de un modo más organizado, de manera de alcanzar con éxito los objetivos y metas que se plantearon a la hora de iniciar un proceso de cambio.

Se inicia el proceso con la identificación, categorización y priorización de necesidades, en la relación de trabajo entre asesores y asesorados, estableciendo criterios de actuación, contratos y la concreción de metas.

Análisis de problemas y búsqueda de soluciones, a través del diagnóstico institucional o focalizado y de acuerdo al contexto.

Elaboración de planes de acción y organización para su puesta en marcha, para dar respuesta a los problemas planteados o a las necesidades de capacitación.

Desarrollo o puesta en práctica del plan mejora, con su respectivo monitoreo y apoyo en la implementación.

Evaluación e institucionalización de los procesos y resultados del plan, para luego dar inicio a un nuevo proceso de mejora.

Como producto de este ciclo se debe obtener una acción duradera en el tiempo, donde el proceso de cambio se lleva a cabo de forma sistemática, orientándose hacia el logro de metas educativas concretas y reflejándose en un mejor rendimiento académico por parte de los alumnos.

También es necesario ajustar los diferentes niveles de la estrategia según el tipo de contenidos de asesoramiento, conforme a la etapa de incorporación de una determinada mejora (inicio, desarrollo o institucionalización), y atendiendo a las diferentes competencias y disposiciones de los participantes para el desarrollo las mejoras.

Igualmente, durante la implementación y evaluación debe contar con la participación activa de la comunidad educativa en general, siendo la fase más compleja la implementación, porque se necesita la predisposición e infraestructura de las escuelas (Jariot, 2010). Por lo tanto, es importante que los asesores cuenten con el apoyo de sus profesores y que las autoridades se involucren en guiar y orientar dicho trabajo en un ambiente donde el clima escolar sea positivo y sea visto como una oportunidad de crecimiento.

Por lo tanto, la influencia profesional de los asesores se la ganan demostrando sus competencias, lo que da credibilidad a su trabajo ante la comunidad educativa (González & Bellei, 2013), produciendo una apertura de los sujetos y de las organizaciones, en relación al proceso de asesoramiento. En este contexto, la función asesora implica trabajar de un modo imparcial y corresponsable, garantizando un equilibrio entre necesidades individuales y colectivas de la institución.

En tal sentido es necesario comprender los diferentes modos de afrontar el proceso de asesoramiento en las escuelas. Como se puede constatar, Domingo (Domingo, 2010b) realiza una diferencia entre los siguientes modelos de asesoramiento:

**A. En función del saber del asesor pueden darse modelos de experto en:**

- Contenidos o especialista en un ámbito de actuación: actúa en

función de ese conocimiento de forma puntual, específica.

- Procesos o generalista: dedicado a procesos y estrategias de dinámica de grupos y cuantos aspectos sean necesarios para provocar, dinamizar y acompañar tales procesos.
- Contenidos: pero que actúa con el grupo a modo de experto en procesos y colega crítico (tanto en contenidos como en dinámicas de desarrollo y sus consecuencias para el aprendizaje).

Esta modalidad es muy habitual y consiste en buscar a alguien que es "experto" para resolver los problemas presentes en un área delimitada. El perfil profesional del asesor, es con formación profesional y específica en la materia, promoviendo el apoyo especializado en un dominio particular tanto en los contenidos como metodológico.

#### **B. También pueden darse diferentes estilos de actuación:**

- Directivo: dirige la acción y permite la actuación directa sobre el problema.
- Indirecto: estilo más productivo que el anterior; acompaña el proceso mediante una acción asesora democrática, negociada, gestionada a favor de la acción real de los profesores y actores de la mejora, ejercida de manera que sean los otros quienes adquieran autoconciencia y tomen las riendas de sus procesos de mejora / acción.

Ambos estilos de actuación van a depender de diversos factores tales como: contexto, objetivos, características del grupo, etc. Pero el método indirecto es más efectivo y se caracteriza porque toma en cuenta las ideas de los profesores, promueve el diálogo y anima al grupo a discutir, decidir, programar y distribuir las actividades, además incorpora diversos procedimientos y sistemas de evaluación. Lo cual entrega información para la toma de decisiones, provocando mayores beneficios a la escuela como organización y dejando instaladas competencias para un trabajo más autónomo.

### **C. En función de su ubicación se habla de asesoramiento:**

- Interno: cuando el asesor pertenece a la propia institución, como por ejemplo los orientadores o dinamizadores / responsables de programas.
- Externo: cuando el asesor no pertenece a la institución. No obstante, puede darse que asesores externos se hagan internos en la medida que enraízan sus acciones en el centro y participan directamente de sus proyectos de mejora, o a la inversa, cuando un servicio de apoyo interno actúa de manera externa por estar ubicado permanentemente en los márgenes y en ámbito de experto en contenidos y problemas extraños a la práctica y vida cotidianas.

En el asesoramiento interno el apoyo se focaliza en las tareas cotidianas que se desarrollan en los centros educativos y requiere competencias específicas del asesor.

En cambio el asesoramiento externo, lo primero es conocer el medio en el cual se va a trabajar, enfatizando el papel de analista de la organización, haciendo preguntas como por que ocurre y lo que se necesita. Partiendo de la colaboración como proceso fundamental en el desarrollo de su tarea, se facilita la reflexión sobre práctica, para comprender la problemática e intervenirla. Al identificar las áreas deficitarias hay que darles posibles respuestas, teniendo presente las características sociales y culturales del grupo u organización en la cual se está trabajando, ya que cada comunidad tiene su propia historia y pasa por distintas etapas en su proceso evolutivo.

### **D. Clasificación en cuanto al papel asumido en el desempeño de la práctica profesional. En este punto son clásicos tres modelos:**

- Intervención (técnico, racionalista o experto clínico): utilizado para resolver problemas y, como experto en contenidos, emprender acciones de manera externa, puntual, totalmente sistemática y programada, basada en diagnósticos clínicos; o bien, desde otra perspectiva, la del «experto y diseminador», ofrecer información y formación específica proveniente de la investigación o la norma y transmitirla / comunicarla / proponerla al resto de los profesionales para que ellos la apliquen.

- Facilitación: similar a los anteriores, pero ubicado muy cerca de la realidad, por lo que frente a la demanda, actúa a modo de centro de recursos.

- Colaboración: basado en la integración y actuación en equipos. El profesorado asume dos modalidades:

- Colaboración técnica: cuando participa delimitando bien que es él el experto en determinadas cuestiones, pero que trabaja dentro de modelos colaborativos profesionales.

- Colaboración crítica: cuando participa como colega crítico que cede el protagonismo al propio grupo para que sea este el que tome sus propias decisiones, reservando para sí el papel de garante, conciencia y espejo crítico que devuelve al grupo la información pertinente reelaborada.

El modelo de intervención debe ser conducido por profesionales “expertos” en contenidos, estrategias e instrumentos que se van de utilizar en la resolución de situaciones conflictivas encontradas en el aula o en la escuela, con el fin de ir configurando poco a poco las directrices de actuación, susceptibles de adecuarse a cada situación particular y entregársela a los asesorados para ponerlas en práctica. En cambio, el rol del facilitador debe tener la experiencia en comunicar los procesos, apoyado principalmente por la cooperación, el desarrollo de consenso y la obtención de resultados. En este tipo de apoyos las experiencias validadas que se van construyendo en conjunto con los profesores, deben responder a las necesidades de orientar, en la solución de los problemas profesionales encontrados.

En cuanto al asesor colaborador sus funciones denotan un rol de motivador, coordinador y de enlace con las personas involucradas, además de enseñar a utilizar procesos y recursos en aras de una mejora. En el modelo del colaborador crítico, el asesoramiento es entendido como un proceso de formación destinado a promover acciones comprometidas y el responsable de revisar la práctica docente, como del análisis de las consecuencias de la misma, en cuanto a su desarrollo. Considerando los principios didácticos, organizativos y éticos que fundamentan esa actividad. De igual manera promover la capacidad de aprendizaje individual,

grupal y organizativo.

**E. Finalmente, dada la integración de los modelos y servicios en actuaciones de la Administración Educativa, pueden inscribirse en alguna de las siguientes lógicas de actuación en función del grado de estructuración e integración de propuestas:**

- Modelo «servicios»: frente a cada necesidad o ámbito de acción se genera un servicio de apoyo que actúa de manera experta, pero aislada y, a veces, traslapado con otros. Al profesorado le pueden llegar varios servicios con prioridades, mensajes y propuestas diferentes y, también contradictorias.
- Modelo programas: todos los servicios y acciones se integran y coordinan en torno a programas; la acción tiene un sentido de continuidad y está articulada. El problema surge cuando en la práctica se trabaja en varios programas y se produce un efecto –similar al del modelo servicios– identificado como «programitis», que consiste en abrir tantos fuegos paralelos y descoordinados que terminan nublando o desviando el tema principal.
- Modelo programa: se actúa con la filosofía anterior, pero con un sólo programa aglutinador, generalmente nacido desde un proyecto educativo y un proceso de autorevisión con apoyo. Este modelo tiene sentido para la comunidad educativa y posibilita el aunar esfuerzos y perspectivas con un propósito común, más allá de actuar en acciones puntuales o colaterales.

Esta modalidad de asesoramiento está enfocada a servicios o procesos concretos, como programas implementados en las escuelas, que tienen una cierta duración y actúan a través de etapas secuenciadas, permitiendo establecer una estructura que posibilite avanzar o generar nuevos procedimientos. La demanda por este tipo de apoyo puede ser forzada por la presión directa de los profesores o indirecta a través de la dirección, pero también tienen esta facultad la autoridad.

En estos modelos se observa que la función de los asesores pueden ser múltiples y diversas, pero el hilo conductor siempre va a estar en la relación que se construye entre el asesoramiento y los distintos escenarios en los cuales se encuentra el asesorado. Es conveniente que durante la asesoría se aplique el



conocimiento y los procedimientos metodológicos disponibles, para mejorar sus prácticas y resolver sus problemas, pero tienen que estar basadas en los principios de negociación, colaboración e influencia, entre los actores involucrados, condiciones básicas de este proceso, para contribuir a hacer más reflexiva e indagadora la práctica educativa.

Como se puede apreciar, el apoyo educativo al igual que el proceso de mejora implica trabajar y reflexionar en conjunto con la escuela, entendiendo que estas instituciones son organizaciones con historia y cultura propia que han ido evolucionando en el tiempo. Este progreso implica un cambio en la organización educativa, donde todos los integrantes deberán aprender a resolver los problemas y a encontrar soluciones a ellos, naciendo de la propia reflexión y acción. Por lo tanto, es primordial conocer en profundidad el establecimiento educacional que se asesora y teniendo presente "...que asesoramiento implica una verdadera actividad de colaboración o trabajo en conjunto entre asesores y asesorados en la definición y solución de problemas..." "...el asesoramiento debe actuar por la vía de convencimiento y no de la obligación y por consiguiente su autoridad ha de ser más moral que fáctica." (Monereo & Pozo, 2005: 15). Aunque no es fácil crear una relación dialógica de comunicación y colaboración, resulta fundamental para encontrar el modelo y las estrategias más pertinentes para el asesoramiento de las escuelas, estas deben ser contextualizados y contruidos en cada institución de modo flexible (González & Bellei, 2013). Por consiguiente, es muy complicado aplicar modelos puros de asesoramiento, por el contrario, hay que ir integrándolos para ofrecer un marco más dinámico de posibilidades. Lo que genera un clima de confianza y credibilidad de parte de la comunidad educativa.

Al mismo tiempo toda acción de asesoría debería focalizarse directa o indirectamente, en los procesos de enseñanza - aprendizaje que se desarrolla en el aula, y el producto de la asesoría, incidir positivamente en la calidad de los aprendizajes de los alumnos, entonces ahí estaríamos hablando de mejora. Este esfuerzo es el que puede demandar cambios a otros niveles de la institución, como por ejemplo, en la gestión escolar, donde la innovación se configura como un elemento necesario para mejorar prácticas y procesos claves del

establecimiento.

De todas forma no se puede olvidar que el asesoramiento, es un proceso dependiente de las exigencias del contexto y está sujeto a las demandas de la(s) estrategia(s) con las que se esté desarrollando la innovación o plan de mejora. Por lo tanto, un aspecto importante a considerar es la “ayuda externa de consultores y asesores creíbles (de la administración educativa local o de otras instancias) que estén también dispuestos a aprender y confíen en hacerlo junto con el personal de la escuela.” (Ainscow & West, 2008: 180). Aquí se reconoce la necesidad de apoyar y comprometerse con la escuela, buscando en conjunto estrategias que propicien y posibiliten el logro de las metas propuestas, lo que implica una asesoría consecuente y por ende creíble con este proceso de formación. La credibilidad es un factor clave, por un lado demuestra el reconocimiento de las capacidades del asesor y por otro genera mayor confianza en los asesorados, en relación que las actividades implementadas, van por el camino correcto.

Para finalizar se puede indicar que el horizonte potencial de acción de la labor asesora es muy amplia, y debe desarrollarse en base a un compromiso por el cambio y la transformación de la práctica educativa, como de la organizativa de las escuelas. La idea es desarrollar en conjunto con la comunidad educativa, nuevos estilos de pensamiento que gobiernen los objetivos y procesos de la organización. Teniendo presente, que la mayoría los cambios son construcciones sociales y culturales originados desde la propia escuela.

### **2.3.2 Roles y Funciones de los Asesores**

Los asesores deben jugar múltiples y variados papeles, para ayudar al profesorado, en la labor docente y directiva, y al alumnado, en problemáticas asociadas con el aprendizaje (Domingo et al., 2014). La forma en que se desarrollan dichos roles determinará el cambio en las relaciones y la efectividad del esfuerzo hacia la mejora. Así pues, es importante tratar de analizar y resolver los problemas de forma cooperativa, asumiendo los profesores las aportaciones de otros profesionales externos a la escuela y caminando hacia un trabajo coordinado para lograr que las experiencias analizadas colectivamente sean

compartidas, organizando el conocimiento generado para que pueda ser difundido y asimilado por la comunidad educativa (Gairín & Rodríguez, 2011).

La asesoría educativa en el contexto de esta investigación es reconocida como una “ayuda” en un medio donde las prácticas de intervención se orientan a lograr mejoras que afectan principalmente, al aula y la escuela en general. Además, “la evidencia internacional revela que la percepción y el tipo de relación de entre profesorado y los diferentes servicios de profesionales encargados de dar asesoría y apoyo, tiene consecuencias y efectos directos en la profesionalización de ambos y en la motivación por implicarse en procesos de mejora” (Domingo & Hernández, 2008: 6). Así mismo, este agente externo debe ayudar a identificar los aspectos claves de la escuela, a tomar decisiones y a llevar a cabo acciones para desarrollar un servicio educativo que logre incrementar los aprendizajes en los alumnos. Es decir, pueda constituirse en una herramienta de apoyo a los procesos de mejoramiento impulsados desde las escuelas.

Sí bien la institución educativa tiene competencias basales, experiencia y compromiso con el progreso, también se le cuestiona y se observa una preocupante “pérdida de poder del profesorado principalmente por la falta de respuesta... Esta actitud está relacionada con el tipo de concepción profesional que posee de sí mismo y que se refuerza por el tipo de cultura organizativa que impera en las instituciones educativas” (Rodríguez, 2008: 6). Por eso, hay que luchar contra parte de esa cultura adquirida y demos establecer nuevas estrategias culturales, en referencia a los modos de hacer que se asocia a las concepciones, expectativa, intereses u otros factores de movilización interna de los profesores que se relacionan en el ambiente laboral (Gairín & Rodríguez, 2011). Este cambio se puede comenzar a realizar a través de procesos de análisis que nos permitan impulsar una reflexión más crítica de nuestro trabajo diario, un desaprender lo aprendido, e intentar proporcionar elementos para superar las situaciones que dificultan la mejora y que se arrastran desde hace mucho tiempo en la escuela.

Si bien la función asesora, es una práctica institucionalizada en distintos

sistemas educativos debería constituirse como una forma de apoyar en la mejora de la calidad educativa (Aguaded et al., 2010; Pinya & Rosselló, 2015), respondiendo con las diferentes posturas teóricas-prácticas relacionadas con el mejoramiento educativo, hacia las presiones político-administrativas impuesta por la normativa vigente del sistema educacional en la cual está inserto. Esto supone un cambio de dirección en el modo de gestionar la organización, acompañando estos procesos, por un tipo de práctica basada en el asesoramiento (Monarca & Rappoport, 2013), donde la atención se centra en los procesos y procedimientos que impulsen el desarrollo y autonomía de la escuela en relación al cambio educativo.

La relación del asesoramiento con los establecimientos educacionales, ha adoptado diferentes perfiles en su intervención. En este caso se ha seleccionado un cuadro que simplifica tres modalidades de trabajo del asesor y cómo ha ido cambiando en el tiempo:

El asesor psicopedagógico (Monereo y Solé, 1996, 26-27)	Agentes de apoyo externo (Nieto y Portela, 1992, 345, recogido en Murillo, 1997: 45)	El asesor pedagógico (Domingo Segovia, 2001, 9)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Partir de la situación inicial de la institución: concepciones enseñanza aprendizaje; prácticas educativas y modelo de gestión.</li> <li>- Ayudar al equipo directivo y los equipos docentes en la toma de decisiones, elaboración y evaluación de los objetivos de centro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificación: de nuevos currícula, programas instructivos, materiales, instrumentos, métodos de enseñanza.</li> <li>- Implementación: ayudar a las escuelas a implementar directrices curriculares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desde una posición de colegas críticos actúan bajo los parámetros de: <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Trabajar con” en lugar de “intervenir en”.</li> </ul> </li> <li>-Colaborar en desarrollar, no aplicar.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorecer la eficacia de las reuniones y la ejecución y evaluación de las acciones planeadas.</li> <li>- Facilitar la creación de redes entre toda la comunidad educativa.</li> <li>- Disponer de criterios para identificar y evaluar el tipo de ayuda que requieren los alumnos con dificultades de aprendizaje para garantizar el acceso a un currículo común.</li> <li>- Ayudar a los docentes a reflexionar sobre su práctica cotidiana con el fin de favorecer la significatividad de los aprendizajes y la autonomía profesional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demostración: hacer demostración de nuevos programas o prácticas de enseñanza de modo que las escuelas tengan la oportunidad de observar y examinar dichas innovaciones en acción.</li> <li>- Disseminación: recopilar, sintetizar, transformar, disseminar información.</li> <li>- Establecimiento de redes: ayudar al profesorado a disseminar sus propios materiales, relacionarse con los colegas y crear redes de intercambio y colaboración.</li> <li>- Valoración de necesidades.</li> <li>- Investigación y análisis.</li> <li>- Evaluación.</li> <li>- Formación: Promover, planificar, conducir y supervisar actividades de perfeccionamiento en la escuela orientadas al aprendizaje de nuevos conocimientos, habilidades, actitudes y valores pedagógicos y organizativos.</li> <li>- Prescripción: función de control.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser mediador y facilitador de procesos, en el que es el propio grupo quien ha de encontrar y asumir sus autosoluciones o propuestas.</li> <li>- Equilibrar las iniciativas innovadoras locales dentro de un marco comúnmente aceptado como válido o de mejora, como abogado del diablo, asesor y reflejo crítico de la realidad.</li> </ul>
--	---	--

**Tabla 2-4 Relación del asesoramiento con los establecimientos educacionales, Hernández, 2008: 7**

Como se puede apreciar en los dos primeros modelos, el asesoramiento se

caracteriza como un proceso de interacción personal, que implica una retroalimentación sistemática, orientada a la solución de problemas específicos.

Esto consiste en capacitar al asesorado de manera efectiva para enfrentar una problemática profesional y como producto la obtención de un aprendizaje en dicho proceso. Por lo tanto, se espera que el o los docentes estén mejor preparados para resolver situaciones similares a futuro.

En cambio en el tercer modelo, los actores se desempeñan en situaciones cambiantes, con grupos de individuos heterogéneos y en escenarios educativos inestables. Entonces el rol del asesor se construye en situaciones de interacción y negociación. Donde se buscan las mejores alternativas en conjunto con los asesorados, para así responder a las demandas solicitadas desde la escuela, a través de un acompañamiento donde se promueve las innovaciones de los profesores en las escuelas.

Actualmente, el asesor dentro del proceso de asesoramiento debe centrarse en mejorar el currículum y la organización escolar para que todos los estudiantes puedan tener éxito académico y los cambios sean sostenibles en el tiempo (Calvo et al., 2012). De este modo, es necesario entregar el apoyo con las estrategias más pertinentes para que puedan elaborar sus propios proyectos, desarrollarlos y evaluarlos. En este contexto la labor asesora debe ser lo suficientemente flexible y dinámica para dar respuesta a la diversidad de situaciones, a las que hay que hacer frente y mostrar al mismo tiempo las tendencias de desarrollo en las escuelas. Así, las funciones del asesoramiento y las tareas concretas que le corresponden al asesor, son derivables del modelo marco en el cual se define los supuestos del asesoramiento, sus objetivos y los procesos que pretende activar.

Desde esta perspectiva, las funciones de asesoramiento adquieren una dimensión significativa con respecto a los procesos de mejora y en tal sentido “la mirada desde afuera por parte del asesor, la reflexión compartida, facilita y enriquece el trabajo del profesorado” (Hernández, 2008: 9). En el fondo, la asesoría debería desplegar una visión objetiva y sistémica, desde una perspectiva

teórica – práctica, donde se definen los rumbos y decisiones del plan de trabajo, a través de una estrategia formativa y sistemática, situada en un contexto profesional colaborativo, orientada al profesorado, basada en la escuela y centrada en el aprendizaje de los alumnos (Teemant et al., 2011). Asimismo su trabajo cotidiano da cuenta de la existencia de esa concepción, proporcionándole orden, claridad y fundamento a sus acciones. Esta situación se construye en base a la comunicación con los profesores y se fundamenta en la influencia y no en la autoridad, como una forma de poder que no es permanente, pero facilita el desarrollo de las estrategias de intervención, con herramientas y técnicas adecuadas para que las acciones propuestas sean lo más efectivas posibles, para intervenir en los procesos que se dan en el aula o en la institución.

Es evidente entonces, que de acuerdo a las diferentes actividades realizadas por el asesoramiento, se irán materializando a través de fases y procedimientos básicos. Entendiendo que ellas se desarrollan de manera progresiva y conjunta para contribuir a la mejora. A continuación se mostrará los pasos básicos y específicos de cada fase, según los autores (Lago & Onrubia, 2008: 5):

Fase 1. Análisis y negociación de la demanda y definición conjunta de los objetivos y proceso de asesoramiento
<p>1.1. Promoción y orientación para la formulación de la demanda como proceso de colaboración.</p> <p>1.2. Negociación y delimitación del rol del asesor y participantes en el proceso de asesoramiento.</p> <p>1.3. Definición y concreción del problema / contenido de asesoramiento.</p> <p>1.4. Delimitación de los componentes de la práctica objeto de análisis y mejora</p>

Fase 2. Registro y análisis de las prácticas de los profesores y formulación de propuestas de mejora
<p>2.1 Recogida y análisis de las prácticas de los profesores respecto a los contenidos de asesoramiento.</p> <p>2.2 Análisis de documentos, informes y experiencias sobre los contenidos de asesoramiento.</p> <p>2.3 Elaboración de hipótesis respecto a posibles innovaciones en los planos más significativos de las prácticas de los profesores.</p>
Fase 3. Diseño de las mejoras de las prácticas de los profesores
<p>3.1 Delimitación de cada una de las propuestas de mejora.</p> <p>3.2 Análisis conjunto de los cambios a introducir para cada una de las propuestas de mejora.</p> <p>3.3 Selección y elaboración de los materiales e instrumentos de los cambios a introducir.</p> <p>3.4 Acuerdos del proceso de introducción y evaluación de las mejoras a introducir.</p>
Fase 4. Colaboración en el desarrollo, seguimiento y evaluación de los cambios en las prácticas de los profesores
<p>4.1. Colaboración, seguimiento y evaluación de los cambios en las prácticas de los profesores.</p> <p>4.2. Evaluación del propio proceso de asesoramiento</p>

**Tabla 2-5 Fases del asesoramiento.**

Estas fases operan como un modelo que es utilizado como orientador de la práctica asesora, en reconocimiento de su validez teórica y técnica. Es decir, el desarrollo eficiente de cada una de las cuatro etapas del proceso de asesoramiento, requiere diferentes actuaciones en base a un guión que regula y ordena la hoja de ruta del asesor y de los asesorados, e indica el progreso de determinadas tareas con sus respectivos procedimientos y evaluaciones. Donde el objetivo es fortalecer las capacidades internas de la escuela y los profesores.



Basándose en un trabajo colaborativo, caracterizado por ser un proceso apoyándose en la confianza mutua, en las responsabilidades compartidas e igualdad en las relaciones profesionales que intervienen en cada una de las fases. En síntesis estas etapas tienen como objetivo planificar y temporalizar un proceso de construcción de las mejoras, con las consiguientes adaptaciones propias a las características del grupo de trabajo y de la institución.

Es conveniente para poder desarrollar las amplias funciones del asesoramiento, que los profesionales dispongan de un nutrido repertorio de competencias y habilidades. Estas deben estar presentes en cada uno de los procedimientos de las fases, involucrando un conjunto de competencias básicas que debería tener un asesor, considerando como las más relevantes, las siguientes (Calatayud, 2004: 5):

- Facilidad interpersonal: personas abiertas con trato directo.
- Funcionamiento en grupo: comprender la dinámica de los grupos, capacidad para facilitar el trabajo de compañeros, de mover al grupo y dirigir discusiones.
- Formación, desarrollo de cursos: enseñanza a adultos de forma sistemática. Impartir cursos.
- Formación general (profesor experto): amplia experiencia en educación, con dominio de la docencia.
- Contenidos educativos: conocimiento de los contenidos que se imparten en la escuela.
- Organización/administración: definir estructuras de trabajo, tiempo en las actividades, buen organizador.
- Tomar iniciativa: proponer actividades, dirigir al profesorado a la acción.
- Crear confianza: desarrollar un sentido de apertura, sin miedo, buenas relaciones.
- Apoyo: proporcionar relaciones de ayuda, de afectividad positiva,

aceptación de otros.

- Confrontación: expresión directa de información negativa, sin generar aspectos negativos.

- Mediador en los conflictos: resolver o mejorar situaciones en las que hay en juego múltiples e incompatibles intereses.

- Colaboración: crear relaciones donde la influencia sea mutuamente compartida.

- Crear en el docente el sentimiento de confianza.

- Diagnóstico individual: formarse una idea clara de las necesidades / problemas del profesorado.

- Diagnóstico de las organizaciones: formarse una idea clara de las necesidades/problemas de la escuela como una organización (incluyendo su cultura).

- Gestionar/controlar: llevar a cabo el proceso de mejora, coordinando actividades, tiempo y personas.

- Localizador de recursos: localizar y proporcionar información, materiales, prácticas, equipamiento.

- Demostración: modelado de nuevas conductas en clase o reuniones.

De hecho las competencias del asesor ayudan a que el asesorado cuente con otra perspectiva sobre la misma situación, pero desde una mirada externa que va más allá de una entrega de conocimiento, también implica un apoyo emocional, a través de una experiencia colaborativa y de ayuda recíproca (Fletcher, 2012). Estas competencias ayudan a hacer más explícitos los vínculos entre el conocimiento y la práctica, entre el ámbito profesional del asesoramiento y el diseño e implementación de las acciones. Que tienen que alinearse a modelos de asesoramiento, donde se orienta la forma que han de hacerse cosas, sometiéndolas a análisis y discusión en el marco al que corresponden y en los propósitos a servir.

En efecto, como se observó en el listado de competencias se mezclan el conocimiento sobre el contenido de asesoramiento con habilidades de comunicación, liderazgo, mediación, etc. En un sentido genérico, la función asesora implica trabajar de manera equitativa y con una responsabilidad compartida, garantizando un equilibrio entre necesidades individuales y colectivas, entre los intereses externos e internos. Donde se entrelazan interacciones de negociación, confrontación, ayuda, colaboración, organización, argumentación, empatía, entre otras, las cuales van formando las construcciones sociales respecto al ser y hacer del asesor (Aguilar, 2014).

Así, el conocimiento de estas características ayudan a la asesoría, en el momento de planificar el trabajo en la escuela, y en particular su trabajo con el equipo directivo y profesores, dado que ahí pueden surgir varias iniciativas para diseñar y conducir las distintas líneas de mejora. Significa entonces, el centrar su función en dinamizar procesos y relaciones que se establecen en la escuela; con el fin último de contribuir a que la planificación del asesoramiento logre deshacer viejos dispositivos y construir nuevos que puedan producir transformaciones en la comunidad educativa (Aguilar, 2014).

Otro de los factores importantes dentro del proceso de asesoría, es el modelo de intervención, donde predomina el punto de vista de la persona que brinda el servicio, al respecto se indican algunas sugerencias (Hargreaves & Fink, 2006) y basan en:

1. Entender la escuela como un sistema que esta dentro de otros sistemas.
2. Conocer el clima y la cultura de la escuela; tenerlo muy presente en las formas y estrategias de intervención, manteniendo la colaboración con los distintos sectores.
3. Considerar la diversidad como una fortaleza.
4. Trabajar por programas.
5. Trabajo en equipo.
6. Trabajar en red con el entorno. Como por ejemplo, con otras escuelas,

entidades sociales, culturales, etc.

7. Sentirse una parte del proceso, porque todos hacemos falta.

8. Ser prudente, pero perseverante con los cambios y las innovaciones. Para que la mejora sea sostenibles en el tiempo.

En este sentido, la complejidad de ésta práctica profesional, necesita un modelo de intervención, donde el asesor debe contar con un esquema de interpretación que pueda enlazar la comprensión de los hechos con la explicación de los mismos, lo que significa considerar a los asesorados, sus modos de sentir y pensar su contexto cotidiano, y por supuesto tener en cuenta la realidad externa a ellos, en cuanto a las expectativas y demandas.

De modo que las competencias del asesor deben estar en concordancia con las exigencias y responsabilidades propias de su rol, considerando que la influencia profesional de los asesores inducen los cambios en los asesorados. Esto “en la medida que la imagen individual coincida con la imagen compartida, y la imagen del sistema asesor coincida con la del sistema asesorado, mayor facilidad para la consecución de los objetivos planteados, o para dar respuesta a las necesidades sobre las que se trabaja, pero al mismo tiempo ayudará a ir conformando una cultura y una identidad propias que van a determinar ese sistema diferente al que nos referíamos: el sistema asesoramiento” (Murillo, 2008: 7). Puesto que, la influencia se ejerce a través de la credibilidad e intertextualidad que se da entre el asesor y asesorado. Por lo tanto, el asesoramiento no puede sólo circunscribirse a transmitir una serie de contenidos, si no como un proceso de capacitación y colaboración, a través del cual se desarrollan capacidades internas, que favorecen el cambio en relación a los aspectos organizacionales y pedagógicos, apuntando a la mejora de los aprendizajes en todos los alumnos. Desde esta perspectiva no existen recetas para asesorar (Alarcón, 2012). En consecuencia, el modelo de actuación de los asesores tiene que ser flexible y abierto a las adaptaciones oportunas, siendo necesario realizarlas en función del contexto, de las ideas e intereses de los profesores y las necesidades de los alumnos, así como el compromiso y liderazgo de los equipos directivos.

Es decir, para poder llevar a cabo este tipo de trabajo, es imprescindible que los profesores y los directivos reconozcan la capacidad de ayuda del asesor. Aun cuando es necesaria la construcción de una relación profesional positiva y colaborativa, destacando por parte del asesor el dominio técnico de algunos saberes, así como el despliegue de sus competencias profesionales y comunicativas. Esto permitirá “avanzar en crear una cultura con visión educativa compartida, que implica colaborar en el desarrollo de escenarios en los cuales lo que conviene hacer es más importante que el quién quiere hacerlo, y donde la apertura al conocimiento sustituye a las luchas y maniobras para la defensa de intereses más o menos egoístas que corrompen las tomas de decisiones” (Mollá et al., 2005: 192). Puesto que, el reconocimiento de la dificultad por parte de los equipos de trabajo de las escuelas, debe ser un estímulo para acercarnos de mejor manera a la reflexión y el pensamiento sobre nuestros diferentes modos de actuación y de intervención en el quehacer cotidiano.

Si bien, la mayoría de las personas que realizan esta labor se han ido forjando con la práctica, es necesario formar y capacitar a los asesores. Cualquier plan de formación de asesores, siempre debe ser desde una perspectiva socioconstructivista, en el cual la reflexión y la interacción ocupan un lugar muy importante, para transformarse en un facilitador que medie entre las competencias básicas producidas por la teoría general y la práctica situada (Aas & Vavik 2015), que vaya de lo local y lo global, esto implica transitar de un modelo de asesoramiento centrado en “contenidos”, a un “asesoramiento de procesos” (Tapia, 2008), pudiendo así, responder a las diversas situaciones y escenarios complejos, en los que influyen una multitud de factores personales y organizacionales. De todas formas no resulta fácil elaborar un currículo formativo para la práctica asesora y que permita atender los requerimientos más variados, pero seguro vale la pena intentarlo.

Además la revisión bibliográfica, nos deja claro que el asesor generalista debe focalizar su actuación en la generación de procesos de mejora en la escuela y no en la asistencia acotada entorno a contenidos específicos, ese actuar corresponde al asesor especialista, pero ambos apuestan al desarrollo interno de

la institución.

Finalmente, se puede indicar que los asesores deben convertirse más en compañeros críticos de los profesores, en sus procesos de reflexión sobre la práctica cotidiana del aula, de la escuela y de la comunidad educativa (Ceballos & Susinos, 2014), para ir configurando formas más apropiadas de desarrollar ésta práctica y así, entregar como resultado un asesoramiento más eficiente, el que le dará mayor credibilidad a los asesorados.

### **2.3.3 Evaluación de la Práctica Asesora**

Después de las consideraciones de los temas anteriores, se hace necesario conocer y analizar prácticas asesoras, nivel de impactos de programas o la calidad de los logros y aprendizajes que alcanzan los estudiantes; bajo la premisa de reingresar el conocimiento e información producida en la realidad abordada, con el objetivo de mejorar y fortalecer aquello que se ha medido y evaluado: es el principal sentido y valor de la evaluación (Román & Murillo, 2013), la cual es una necesidad técnica para ajustar continuamente, una práctica compleja como es el asesoramiento educativo.

Por su parte, la evaluación como un elemento común a cualquier actividad educativa puede aplicarse al asesoramiento educativo, pues constituye un proceso que valoriza críticamente la acción en función de sus objetivos propuestos (Martínez & Hernández, 2015), además se sabe que “sin evaluación es imposible que haya aprendizaje continuo y mejora, por lo que va siempre unida a todo proceso de innovación. A su vez, la evaluación cumple con la importante función de control, entendida como una de las funciones básicas de todo proceso de gestión y también como el modo de rendir cuentas a los interesados, una responsabilidad ineludible en educación” (Bel, et al., 2007: 110). Aun cuando, representa uno de los pilares fundamentales en los que se sustenta cualquier cambio educativo, debe concebirse como una acción que va más allá de la medición de resultados, tal es el caso de la reflexión sobre el desarrollo de los procesos, de manera de obtener información de las causas que dificultan o facilitan los procedimientos y por consiguiente, orienta la búsqueda de estrategias

para mejorar las prácticas asesoras.

Como ya se ha aclarado, los campos de actuación de los servicios de apoyos externos se han extendido en todas las dimensiones de las instituciones educativas, por lo tanto es necesario evaluar el proceso de asesoramiento, ya que resulta útil para conocer en profundidad este servicio ,y así poder mejorarlo. En este sentido, es “conviene no olvidar que aún en este momento, el desarrollo y la definición de qué roles y funciones son apropiados para estos profesionales y servicios continúa siendo una fuente de preocupación para la profesión. De una parte, se está produciendo una sobrerregulación y una saturación funciones que desbordan las posibilidades reales de acción. De otra, no queda claro qué es lo imprescindible de dicha labor y cómo tiene que llevarse a efecto” (Domingo & Hernández, 2008: 3). Por esta razón, la escuela como espacio de actividad básica, en conjunto con su equipo de profesores que se constituye en sujeto colectivo que define, desarrolla y evalúa su plan de asesoramiento (Manzanares & Galván, 2010). De este modo se justifica la evaluación de esta práctica, en primer lugar para indicar que se quiere medir y con qué instrumento, para comprobar su utilidad y eficacia, como también, retroalimentar su práctica.

Sin embargo, lo que hace compleja la evaluación de esta actividad, es la identificación precisa de las intervenciones de los asesores, los cambios producidos en su actuación y en los criterios o indicadores que se pueden utilizar para valorar la calidad de su desempeño. En consecuencia, estos indicadores diseñados deben identificar fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades que hagan posible la mejora continua del asesoramiento y que se pudiesen organizar en cinco dimensiones: planificación, organización, ejecución, control y evaluación e impacto del asesoramiento (Martínez & Hernández, 2015). Asimismo, la construcción de estos indicadores debe surgir de la colaboración entre los asesores y escuelas, ya que ambos tienen diferentes visiones respecto al asesoramiento y de cómo debe ser la intervención en su comunidad educativa e institución. Por tanto, será necesario buscar estrategias evaluativas e instrumentos que permitan tomar en cuenta las aportaciones, visiones y necesidades de todos los implicados en el Proceso de Asesoramiento Educativo. Igualmente, es

necesario adaptar la evaluación, a la riqueza de la práctica, destacando así, un mayor reconocimiento y prestigio social de esta profesión.

Aun cuando se ha comentado, no resulta fácil determinar variables o criterios sobre los que debe centrarse la evaluación de los equipos de asesoramiento. Pudiese pensarse en algunas líneas que tienen relación con el impacto producido en relación al rendimiento académico de los alumnos, cambios en la conducta profesional de los profesores, cambios en la organización de la escuela y eficacia de programas concretos, entre otros. Los cambios anteriores requieren que los sistemas de evaluación diseñados se aproximen a una perspectiva evaluativa orientada al aprendizaje, es decir, la evaluación como parte de un proceso de aprendizaje, generando entre los profesores reflexión sobre la evaluación y las buenas prácticas asociadas (Gutiérrez et al., 2012).

Debido a esto es necesario diseñar un modelo organizado en función de etapas, con sus respectivos indicadores y la finalidad de estos, resaltando los elementos propios del asesoramiento que se pueden evaluar:

Etapas	Indicadores	Sobre la finalidad
1.- Iniciación	-Diagnóstico, categorización y priorización de las necesidades.	-Ofrecer apoyo y asesoramiento a los centros para hacer frente a situaciones con aspectos de tipo: diagnóstico (referidos a alumnos concretos, organización, proyectos curriculares, etc.)  - Colabora en procesos de valoración de necesidades educativas de alumnos y las institucionales.



	-Análisis del problema y búsqueda de soluciones.	-Facilita los procesos de reflexión y cambio de los centros educativos.
2.- Objetivos y resultados esperados	-Se define objetivos, resultados esperados y productos de la asesoría.	-Los asesores necesitan autonomía para definir su proyecto y sus intervenciones.  -Necesitan un encargo amplio y poco rígido.
3.- Elaboración de un Plan de Acción	-Definir un Plan de Trabajo, especificando la duración total de la asesoría, las fases de implementación y los plazos estimados de cada una.	-Cada asesoría debería tener un proyecto compartido y explícito (Proyecto de Equipo)
	-Especificar productos intermedios de cada fase de implementación de la asesoría.	-La organización interna de cada intervención ha de orientarse hacia la consecución eficaz de sus finalidades coherentes con su estilo.
	- Se especifica metodologías de trabajo y actividades orientadas al logro de objetivos, resultados esperados y productos.	-Disponer de los recursos personales y materiales necesarios para desarrollar un asesoramiento adecuado a las finalidades y estilos descritos en estos criterios.

4.- Desarrollo o puesta en práctica del plan	-El Plan de Trabajo elaborado es acordado con la contraparte (sostenedor y equipo directivo).	-Es importante definir las funciones, pactar las intervenciones e informar de todo ello a las personas con las que se trabaja.
	-Se implementa el Plan de Trabajo en los términos acordados (metodología, actividades, cronograma, perfil, experiencia y responsabilidades de la asesoría)	-Hay que tender a que en las tareas desarrolladas, la dedicación y el esfuerzo se ajusten a los objetivos pretendidos.
	-Las actividades realizadas incluyen acciones de transferencia de competencias, metodologías e instrumentos para dejar capacidad instalada en los actores.	-Definir cómo se deja constancia de las actuaciones desarrolladas en cada ámbito de intervención.
	-Se implementan los mecanismos de comunicación acordados entre equipo asesor y la contraparte (sostenedor, equipo directivo y cuerpo docente). Importante para realizar los ajustes que fuesen necesarios durante la ejecución de la asesoría.	-Mantener una actitud responsable y prever las consecuencias posibles en todas las intervenciones.  -Hay que “negociar” las intervenciones dentro del encargo de la administración y a partir de los intereses de los centros y las propuestas y proyectos del EAP.

<p>5.- Evaluación</p>	<p>- La asesoría implementa sistemáticamente mecanismos de seguimiento que incluyen: el cumplimiento del Plan de Trabajo, la percepción de la contraparte (sostenedor, equipo directivo y docente de la escuela) y la transferencia de capacidades a los actores.</p>	<p>-La información recogida a través del seguimiento es registrada, sistematizada y analizada en los plazos establecidos.</p>
	<p>-El programa aplica las metodologías e instrumentos para evaluar los resultados señalados en el diseño.</p>	<p>-La información recogida es discutida en conjunto con la contraparte (al menos, sostenedor y equipo directivo) y se utiliza para retroalimentar la implementación del programa.</p> <p>-El programa realiza las actividades de devolución y discusión de resultados a la contraparte (al menos, sostenedor y equipo directivo), señalando recomendaciones para dar continuidad a los procesos y prácticas instaladas.</p>

	-Autoevaluación del equipo asesor.	-Análisis del trabajo conjunto y continuidad.
6.- Efectividad en el logro de resultados y cumplimiento de objetivos	-El programa logra los objetivos, resultados y productos intermedios y finales propuestos.	-Comunicación de los resultados obtenidos a la contraparte.
7.- Institucionalización	-El programa deja capacidad instalada en la contraparte (sostenedor, equipo directivo y cuerpo docente).	-El asesoramiento debe tender a aumentar las capacidades y los recursos de los participantes.
8.- Satisfacción de la contraparte	-La contraparte (sostenedor, equipo directivo y cuerpo docente) se manifiesta satisfecha en relación al desempeño del equipo asesor, al cumplimiento del Plan de Trabajo y satisfecha en relación a los resultados – productos alcanzados.	-Evaluación de la satisfacción de los usuarios.

**Tabla 2-6 Etapas e indicadores de evaluación del asesoramiento. Elaboración propia en base a: Fases y procesos del cambio educativo y del asesoramiento, Víctor M. Hernández, 2005; Joan de Diego Navalón, 2005; SIRMEC, 2010.**

Se observa claramente en la clasificación anterior, que para evaluar el desempeño de la práctica asesora, se pone énfasis en la propuesta técnica de lo que pretenden conseguir con la asesoría: sus objetivos, resultados intermedios y finales. Por otra parte, se indaga el Plan de Trabajo del cual se propone dar cumplimiento a los compromisos contraídos. Además, se espera con este modelo una aplicabilidad transversal a la práctica y adaptable a los distintos contextos.

Este instrumento permite evaluar de forma concreta y en profundidad la planificación, los procesos de trabajo y los resultados conseguidos de la acción del asesoramiento. Y como todo proceso evaluativo requiere cumplir los tres momentos claves: diagnóstico, proceso y producto. De este modo, el primero servirá para conocer las fortalezas y debilidades al inicio de un proceso de asesoría con el fin de hacer los ajustes pertinentes en cuanto a las debilidades; el segundo momento propone durante los procesos retroalimentarlos, con el propósito de mejorarlos, y el tercero requiere conocer los resultados para legitimar la asesoría si cumple con los propósitos planteados. Pero lo más importante es que al final de la asesoría quede institucionalizado el proceso de cambio, que en realidad aspira a incorporar la voluntad y el compromiso hacia la mejora constante como un componente básico y fundamental de la cultura de la escuela. Para que la que la innovación y el cambio dejen de ser considerados como algo especial y se conviertan en una forma “habitual” de hacer las cosas dentro de la organización (Murillo & Krichesky, 2012). Quedando claro que una evaluación bien hecha facilita tanto a los asesores como docentes y directivos, que aprenda del proceso de asesoramiento y la evaluación de este.

Entonces, lo primero es asumir que la contratación de una asistencia técnica se produce porque al interior del establecimiento no están las capacidades para resolver la(s) problemática(s), y que al establecer un convenio existe coincidencia entre los objetivos que la asesoría propone y lo requerido por los usuarios, ambos requerimientos deben sustentarse en las exigencias de la innovación y el cambio, incorporados en el plan de asesoramiento y que deben acomodarse a la realidad de cada escuela (Revilla, 2008). Aun cuando el diseño pueda sufrir variaciones a partir de los resultados obtenidos durante la implementación de la propuesta, la evaluación tiene como fin recolectar información de la evidencia que surge de su implementación y de los resultados del plan de asesoría ejecutado. Por tanto, desde aquí se determinará la competencia de la asistencia técnica y si fue capaz de dar cumplimiento a lo comprometido.

Por lo tanto, el desarrollo de una cultura evaluadora, con significado y

sentido, nos permitirá evaluar la asesoría de manera sistemática, durante todo el proceso de asesoramiento. Esta cultura implica un cambio, que debe focalizarse en cómo mejorar las competencias de los integrantes de su comunidad educativa, y de este modo mejorarán las capacidades internas de la organización escolar (Murillo & Krichesky, 2012).

Por lo demás, el rol protagónico de los profesores, alumnos y directivos en el proceso de asesoría, confiere el derecho y la legitimidad a la hora de valorar la calidad del asesoramiento recibido. Significa entonces, que al medir la satisfacción de los asesorados, esta va a tener sentido siempre que valla acompañada de acciones que induzcan a la mejora y a la innovación; es por ello que medir la satisfacción de los usuarios de una manera consistente, permanente y adecuada, conduciéndonos a una toma de decisiones correctas que permitan incrementar sus fortalezas y remediar sus debilidades (Mejías & Martínez, 2009). Conocer el grado de satisfacción es un insumo directo para el propio asesor, en cuanto a reconocer qué aspectos tienen que mejorar, e identificar las competencias que debe adquirir y/o perfeccionar, lo que ayudará a concretar sus necesidades de formación y a mejorar la calidad de su servicio.

En relación a lo anterior, investigaciones vinculadas a la opinión de los profesores en relación al perfil profesional de los asesores nos indican que "...la experiencia profesional, el contacto con los docentes y la visita a los centros, o bien, su capacidad de planificación, organización y comunicación, son las competencias mejor valoradas. Además, le reclaman al asesor una buena actualización en las materias de su área, habilidades organizativas, comunicativas, pedagógicas, didácticas, colaborativas, informáticas, legislativas y ser un buen conocedor de la realidad de los centros educativos" (Calatayud, 2004: 32). Según se ha citado, con respecto a los resultados de este tipo de estudios, en primer lugar proporciona un referente en cuanto a las necesidades de los docentes, y en segundo lugar, se obtiene una relación con las temáticas de formación de los asesores.

Al proponer llevar a cabo un buen proceso de evaluación, adoptamos una posición vinculada a la toma de decisiones para mejorar del Programa de Asesoramiento Educativo y aproximarse a una lógica de los programas basados en la evidencia (Schildkamp & Ehren, 2013; Ulloa & Manzanares, 2014), mediante los cuales se podrá estipular el nivel de impacto de los cambios deseados en la práctica, y por otro lado que procure alcanzar cierto consenso sobre la valoración final del proceso de cambio, dando así, sentido a todos los esfuerzos realizados.

Para concluir, se puede indicar que la complejidad de la realidad educativa configuran un escenario difícil para la evaluación del asesoramiento educativo. En tal sentido, se supone avanzar hacia modelos basados en las ganancias del alumnado para poder establecer inferencias causales, que deberán complementarse con modelos de evaluación de procesos, que nos proporcionan información vital para comprender cómo operan estos programas en las escuelas (Ulloa & Manzanares, 2014), y valorar en qué medida se han conseguido los objetivos de mejora u otros efectos sobre la organización educativa.

## **2.4 Políticas Educativas en Chile Orientadas hacia la Mejora**

La discusión sobre cómo mejorar la calidad del sistema educativo se ha ido centrando debido a que “en la última década en Chile se ha realizado una importante inversión de recursos en el sistema escolar; sin embargo, los resultados de los procesos educativos, medidos a través de diversos instrumentos de evaluación como la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), dan cuenta de que los niveles alcanzados distan de lo ideal, más aún, resultan altamente insatisfactorios tanto al final del proceso de Enseñanza Media como en los niveles intermedios” (López, 2010b: 148). Además, en mediciones internacionales como Pisa, los jóvenes se ubican muy por debajo del promedio de la OCDE, incluso después de ajustarlas por nivel de ingresos. Cabe señalar que en Chile los resultados en la prueba se desploman, dependiendo del tipo de escuela, en directa relación con el origen socioeconómico de los estudiantes. En relación con esto último, se observa claramente que a mayores ingresos, mayores son los puntajes promedio de los

estudiantes en las pruebas de lenguaje y matemáticas tanto en el SIMCE como en la PSU (Muñoz & Redondo, 2013). Ante este escenario, existe urgencia de mejorar el desempeño de los alumnos y de las instituciones educativas, haciéndose necesario según el Mineduc, que los establecimientos educacionales internalicen el modelo de gestión de calidad, por ellos propuesto y que principalmente, se basa en la participación activa de las personas, por sobre el capital financiero de una organización (López, 2010a), de tal manera que el foco de interés son las personas pertenecientes a dicha institución, en relación a su integridad y compromiso, así como la de quienes lideran los procesos.

No obstante, el problema de “las desigualdades no provienen ni de la escuela ni de la sociedad, sino de la relación entre lo que se espera de los alumnos y los recursos culturales de los que cada uno dispone y sabe o no sabe utilizar en una situación determinada” (Gather & Maulini, 2010: 20). Por lo tanto, es necesario ir comprendiendo el contexto, de lo que puede facilitar u obstaculizar el aprendizaje de los alumnos, centrándose más en los ritmos de aprendizajes de ellos, por sobre los de enseñanza, situando a los educandos en el foco de la acción pedagógica y la reflexión, para así poder comprender y organizar el trabajo escolar de manera eficiente en el proceso de enseñanza, e independiente del capital cultural que poseen los alumnos.

Antes de comenzar por analizar el modelo de gestión propuesto por el Mineduc, es importante saber qué se entiende por Gestión Educacional, desde un punto de la teoría organizacional, es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los objetivos de las políticas educativas. De este modo, la Gestión Educativa puede “entenderse como las acciones desarrolladas por los gestores que pilotean amplios espacios organizacionales; Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático” (I.I.P.E. 2000: 16). En referencia a lo anterior, la mejora expresa un cambio llevado a cabo mediante un proceso planificado y sistemático,



en la cual la institución educativa va modificando sus procesos de enseñanza y aprendizaje, su organización y cultura con la finalidad de alcanzar sus metas propuestas.

Así el tema central de la Gestión Educacional, es el “estudio de la organización del trabajo en el campo de la educación, por tanto, está influenciada por teorías de la administración, pero además existen otras disciplinas que han permitido enriquecer el análisis, como son: la administración, la filosofía, las ciencias sociales, la psicología, la sociología y la antropología” (Botero, 2009: 2). Desde este contexto, gestionar implica tener una visión global del sistema y de los procesos que actúan en él, con un amplio enfoque interdisciplinario y sistémico de las operaciones administrativas, con un respeto por los valores de la persona humana en su dimensión individual y social.

En esta línea teórica la Gestión, se basa en un modelo focalizado en las personas, de tal modo que interesa de sobremanera la calidad de los integrantes que pertenecen a la organización, así la gestión juega un rol articulador de estos elementos que moviliza a la organización hacia el cumplimiento de su propósito (López, 2010a), constituyéndose en el hilo conductor del proceso de formación y desarrollo de la escuela, ya que como toda organización, su supervivencia depende en buena medida de su adaptación al medio en la cual está inserta.

Con respecto a lo anterior, el accionar educativo no se circunscribe sólo al ámbito académico, es más, representa un horizonte de intervenciones mucho más amplio donde se entrecruza con los sistemas de gestión que exigen una actuación comprometida y responsable de todos los participantes de la comunidad educativa (directivos, administradores, docentes, padres y apoderado, alumnos), donde el compromiso deriva de una visión compartida y que impacta positivamente en toda la organización, produciéndose una presión sobre la gestión para que ésta sea lo suficientemente efectiva en alcanzar los objetivos comprometidos.

En este sentido, los estilos de liderazgo como los procesos de gestión del recurso humano, constituyen variables que inciden positivamente en la calidad de los procesos de enseñanza y en los resultados de aprendizajes estudiantes

(Pedraja et al., 2012). Por tal motivo, una persona que gestiona debe proporcionar una perspectiva social y cultural de la administración mediante el establecimiento de compromisos de participación de todos los integrantes de la comunidad educativa, y tiene la responsabilidad de planificar, conducir y ejecutar el plan. En otras palabras, la Gestión tiene que ver con la gobernabilidad y ésta, a su vez, tiene que resguardar los equilibrios e integraciones que se necesitan entre lo técnico y político para el cumplimiento de las metas.

La Gestión Educativa supone la interdependencia de (I.I.P.E., 2000: 17):

- a) Una multidisciplinariedad de saberes pedagógicos, gerenciales y sociales.
- b) Prácticas de aula, de dirección, de inspección, de evaluación y de gobierno.
- c) Juicios de valor integrados en las decisiones técnicas.
- d) Principios útiles para la acción.
- e) Múltiples actores, en múltiples espacios de acción.
- f) Temporalidades diversas personales, grupales y societales superpuestas y/o articuladas.

Es evidente, que los distintos factores que interactúan en la Gestión Educativa, necesitan de una reflexión sobre la realidad concreta, tanto de sus contextos internos como externos; en la cual opera el reconocimiento de las semejanzas y diferencias por parte del colectivo educativo.

En la gestión escolar se reconoce la complejidad del proceso enseñanza-aprendizaje y ello se debe a que en el “sistema educativo participan numerosos actores, que interactúan en distintos niveles y procesos, contribuyendo o dificultando el logro de resultados educativos” (Marcel, & Raczynski: 39). Sin embargo, el rol del liderazgo en este proceso es fundamental para lograr la interacción entre los actores, donde cada uno de ellos aporte positivamente a la gestión institucional, eso requiere el reconocimiento de las semejanzas y

diferencias del colectivo educativo en el cual se está inserto, como de las sinergias derivadas de dichas relaciones.

Sobre la base de las consideraciones anteriores y desde un punto de vista operativo, el constructo de “Gestión Escolar” es “entendida en términos del trabajo que los diversos cuadros directivos realizan para apoyar la labor de alumnos, profesores y otros muchos actores del proceso educativo. Desde la implementación de un programa innovador, hasta la operación diaria de la institución, cada decisión que los directores llegan a tomar tienen un impacto en esa calidad, y cada decisión que es preciso tomar debe, por principio de cuentas, tratar de ser una decisión informada; esto es, una decisión que esté basada en principios teóricos y evidencia empírica que apunte a aquellas líneas de acción que aseguren, hasta dónde es posible, una mayor efectividad en el logro de las metas institucionales y una mayor eficiencia en el aprovechamiento de los recursos con los que se cuenta” (Valenzuela et al. 2009: 60). En este sentido, valorar la obtención de resultados será el reflejo del desempeño y eficacia de los procesos, que nos permitirá la mejora continua de éstos, teniendo como base una medición objetiva (López & López, 2014), con el propósito de poder movilizar los recursos pedagógicos, profesionales, financieros y sociales, para mejorar los procedimientos y el logro de los objetivos propuestos.

La utilización de herramientas de gestión nos permite obtener la información lo más completa y fidedigna posible, de modo de poder tomar buenas decisiones. Como se puede observar, una dirección con liderazgo dentro del proceso de gestión es esencial, ya que “la evidencia nos indica que los directores efectivos favorecen y crean un clima organizacional de apoyo a las actividades escolares; promueven objetivos comunes; incorporan a los docentes a la toma de decisiones, planifican y monitorean el trabajo pedagógico” (Uribe, 2007: 150). Es evidente entonces, que un buen liderazgo podrá dar sostenibilidad al modelo de gestión, fundamentalmente si existe un planeamiento flexible y capaz de ir acompañando el surgimiento de nuevos problemas, en la implementación de nuevas estrategias y la disponibilidad de nuevos recursos.

Por lo tanto, el que lidera la gestión institucional debe tener la capacidad de imponer su comprensión particular, su significado, como un significado universal. De este modo, se puede inferir que cuanto más alto es el nivel de participación y de democracia, mayores son las posibilidades de éxito del modelo de gestión que se intenta institucionalizar en la escuela (Lorea, et al., 2012), para contribuir significativamente al logro de los objetivos de la organización y por ende, la mejora institucional.

#### **2.4.1 Escenario Educativo en los años 90: Gestión Educativa y Mejoramiento Continuo en Chile**

El presente apartado tiene como propósito indagar y analizar bibliográficamente la Reforma Educativa Chilena, para bosquejar de una manera general los cambios del modelo de educación y de las políticas educacionales, que comienza con la importancia de la gestión al interior de las escuelas para revertir indicadores críticos en cuanto a la calidad de la educación y a la equidad de su distribución, hasta llegar a la Ley de Subvención Preferencial , que se focaliza en el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación subvencionada del país, donde por primera vez, se asocia a la entrega de recursos por los resultados que alcanzan los estudiantes más vulnerables del país, y que incorpora e institucionaliza al asesoramiento educativo como un aliado estratégico para alcanzar sus logros.

Entonces, a partir de la década de los 90, Chile introdujo políticas destinadas a reformar su sistema educativo para mejorar sustancialmente su calidad y equidad. En el nuevo marco legal se basa en ideas que incorporan, la combinación criterios de descentralización y competencia por recursos, con los principios de discriminación positiva, es decir, se focalizan en apoyar la gestión escolar, como por ejemplo: “los Equipos de Gestión (EGE), Grupos Profesionales de Trabajo (GPT), etc. También se han desarrollado instrumentos de autoevaluación institucional y se ha promovido la elaboración de Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y Planes Anuales Operativos (PAO), como herramientas de planificación y gestión” (Lagos et al., 2007: 1). A pesar de estas

acciones que van apuntando a la mejora de los centros educativos, el Ministerio de Educación reconoce que los programas tienen falencias en asegurar la calidad. Por tal motivo, en el año 2003 se instauraron políticas de aseguramiento de la calidad, que están operando hasta ahora, como son: en el ámbito de la educación superior, los programas de acreditación, tanto institucionales como de carreras; en el ámbito docente con el “Marco para la Buena Enseñanza”; en lo referido al desempeño de los directivos docentes, el “Marco para la Buena Dirección” y el ámbito de la gestión institucional escolar a través del “Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar”, que se desarrolla en torno a un modelo de gestión de calidad (SACGE). En este mismo sentido, desde el área privada surgen varias iniciativas, siendo la más difundida el modelo de gestión de la Fundación Chile, que otorga un “sello de calidad” a los establecimientos que cumplen con ciertos estándares establecidos, donde ambos modelos presentan en sus componentes un plan de mejoramiento y tienen como objetivo promover la mejora del sistema educativo a través de “la implementación de sistemas de aseguramiento de la calidad, que es desarrollar una cultura de autoevaluación que facilite el mejoramiento continuo de la calidad de la educación, lo cual se manifestaría en más y mejores aprendizajes en los alumnos” (Ahumada et al. 2009: 354). Con esto se busca elevar las capacidades de gestión de las escuelas para darle sustento a su proyecto educativo, a través de la evaluación de los procesos y resultados, permitiendo establecer estrategias sustentables de mejoramiento educativo.

Se debe tener muy en claro, que un sistema de aseguramiento tiene como objetivo, materializar a través de un conjunto coordinado de procesos, dispositivos y recursos de apoyo orientados a producir condiciones institucionales, que favorezcan el mejoramiento de los procedimientos y resultados, implicados en el aseguramiento de la calidad de la gestión escolar (Mansilla et al., 2012). Este marco regulador, se establece responsabilidades claras y explícitas para todos los actores y niveles del sistema educativo, lo cual favorece el desarrollo y fortalecimiento de las funciones de monitoreo y evaluación, provocando un efecto en las escuelas, como el obtener una mayor retroalimentación de su acciones,

pudiendo así optimizar sus recursos y procesos cada vez más eficientes.

Por consiguiente, el aseguramiento se relaciona a la “expresión “mejora escolar”, que expresa un cambio llevado a cabo mediante un proceso sistemático, planificado y, desde luego, continuo en el que la institución educativa va modificando sus procesos de enseñanza y aprendizaje, su organización y cultura con la finalidad de alcanzar sus metas educativas” (Pareja et al., 2006: 174). Sin embargo, dependiendo de las escuelas algunas tienen mayor o menor experiencia y capacidad para poner en marcha de forma ágil estos procesos de revisión y mejora, con el fin de poder incrementar los resultados académicos de sus alumnos y a su vez, poseer mayor capacidad para gestionar en la escuela. Esto comprende algo más amplio que las actividades propias de enseñanza y aprendizaje, e involucra también las responsabilidades de los distintos actores, de la cultura escolar, en la distribución y el uso de recursos, entre otras acciones.

Cabe agregar, que una de las funciones de la Gestión Educacional es diseñar e instalar un plan que permita el progreso de la institución. En este contexto, se entiende que “los mejores planes de mejora de los centros escolares son aquellos que entienden la mejora como un proceso largo, constante y evolutivo que centra sus objetivos concretos y realistas de mejora principalmente, en el enriquecimiento del aprendizaje de los alumnos y de las prácticas de aula, y que proponen estrategias de evaluación de los procesos y de los resultados de aprendizaje ricas y diversas, siempre en función de la capacitación del profesorado y de las condiciones organizativas de cada centro” (Gairín & Goikoetxea, 2008: 77). Para lograr lo anteriormente señalado, se exige un esfuerzo permanente y sistemático, dirigido a cambiar las condiciones las condiciones internas de las escuelas con el objetivo último de conseguir las metas educativas de forma más eficiente. Así, la calidad de una organización viene marcada por su capacidad de crecer en la mejora sostenida de todas sus áreas y en cada uno de los procesos que la rigen. Por lo mismo, los docentes deberán capacitarse por ser ellos, los auténticos agentes del desarrollo curricular y organizativo de la escuela.

Las consideraciones esenciales a tener en cuenta en relación a cualquier programa de mejora, es que éste debe integrar “los tres campos de actuación (como mejorar el aprendizaje de los estudiantes, la evaluación del aprendizaje, la evaluación institucional y el desarrollo organizacional). Estos programas (más amplios) o planes (más concretos) de mejora, constituyen la base de la mejora escolar, de los planes formativos y de desarrollo profesional del profesorado, y de la función educativa de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (las TIC aplicadas a la educación)” (Gairín & Goikoetxea, 2008: 78). Este proceso debe ser continuo, planificado y realizarse con el tiempo suficiente, para que al final se integre dentro del funcionamiento normal de la escuela, a través de estrategias modernas que promuevan el aprendizaje dentro de la organización, y vea a la educación como “una industria del conocimiento en el sentido que sus prácticas se van transformando gracias al conocimiento acumulado sobre la eficacia de sus propias prácticas” (Schleicher, 2006: 6). Debemos dar a entender, la existencia de un desarrollo organizativo, puesto que el recurso humano es clave en la mejora de las escuelas y de una institución innovadora que ha aprendido a aprender, por medio de un aprendizaje colaborativo. Reflejándose en el rol de los docentes, a través de un actuar a favor del logro de aprendizajes en las aulas y para ello, diseñan, aplican estrategias y reflexionan sobre sus prácticas para recoger información sobre la efectividad de su enseñanza.

Lo anterior se fundamenta en el movimiento de Mejora, el cual “ayuda a las escuelas con conocimientos obtenidos a partir de estudios científicamente validados y de experiencias llevadas a cabo por otros centros, para poner en marcha y desarrollar con éxito procesos de cambio que les permitan conseguir mejor sus objetivos” (Muñoz-Repiso & Murillo, 2010: 183). Cabe agregar, que dentro de este proceso, es necesario que la comunidad educativa comprenda que el cambio y la mejora deben ser parte inherente de la cultura su institución educativa (Sepúlveda & Murillo, 2012), pues racionaliza el proceso educativo, haciendo que todas las acciones sean coherentes con los objetivos del establecimiento y a su vez compartidos por todos los integrantes, lo que hace que exista un compromiso de la escuela por cumplirlas.

En este escenario, los mejores planes de las escuelas son aquellos que tienen un proceso sistemático, progresivo y sustentables, donde “sostenibilidad implica que las condiciones organizativas locales no sólo influyen, sino que conforman las bases fundamentales sobre las que los cambios son construidos cuando éstos logran mantenerse en el tiempo” (López, 2010: 11). Esto significa, el desarrollar capacidades, estructuras y sistemas que les permita a las escuelas ser más adaptables y competentes, para responder a las numerosas demandas sociales. De igual modo, una “Educación para la Sostenibilidad (ES) pretende ser un proceso de formación continua de una ciudadanía informada e implicada, que disponga de herramientas creativas para la resolución de los problemas, una cultura científica y social, y el compromiso de protagonizar actuaciones responsables, tanto individuales como colectivas” (Filho, 2009: 265). A partir de una reflexión colectiva, que facilita la colaboración y cooperación, elementos claves en la sostenibilidad de un Plan de Mejora, que generan conocimiento, aprendizaje y desarrollo.

Con respecto a otro de los elementos del proceso de mejora, está la evaluación institucional, que juega un papel clave en el desarrollo de la escuela y, que comienza con un proceso de autoevaluación, donde se trata con la misma profundidad las fases como los resultados. Aquí podemos distinguir dos tipos de evaluaciones, dependiendo de quienes la realizan y cuál es su objetivo (Bonnami, 2005):

- Evaluación Externa: Es realizada por agentes que no pertenecen a la institución, se preocupa más de los resultados, se dedica comparar y clasificar. En general, utilizan una metodología cuantitativa, donde busca indagar por ejemplo: en el grado de implementación del currículo, e ir controlando los resultados obtenidos por la institución educativa.

- Autoevaluación institucional: Es realizada por profesionales que trabajan en la escuela. Tiene como foco los procesos y aspectos formativos de la comunidad educativa, donde el autodiagnóstico es un paso previo a la mejora institucional.



En relación a las evaluaciones mencionadas, se puede decir, que la evaluación externa está centrada en los resultados y asociada a la rendición de cuentas de los establecimientos educacionales, como por ejemplo los resultados SIMCE, que entrega información de las escuelas, de cómo están ofreciendo ambientes educativos para favorecer los aprendizajes (municipales y particulares). En consecuencia, se proporciona insumos, para focalizar los recursos y apoyos necesarios hacia aquellas instituciones que más lo necesitan, de este modo se intenta compensar las desigualdades sociales. En cambio, la evaluación interna está dirigida al desarrollo propio de la institución, en el caso de los modelos de gestión que la utilizan en el sistema educacional chileno, corresponde a la autoevaluación institucional, siendo el elemento base para el diseño del plan de mejora institucional.

En sí, la autoevaluación institucional contribuye a la mejora escolar si permite la expresión abierta de las percepciones de los involucrados y no sólo la obediencia acrítica a la normativa (Iranzo, et al., 2014). Como ya se ha mencionado, realiza una mirada interna de la institución, de este modo se puede analizar el estilo de liderazgo imperante en la organización, la cultura organizacional y el grado de satisfacción de la comunidad educativa.

Lo importante es que ambas evaluaciones deben complementarse para el logro de los objetivos institucionales. Entendiendo, que los procesos de evaluación (interna o externa) y los planes de mejora, deben comprometer tanto de los docentes como a los directivos, para no afectar los esfuerzos de cambio y limitar sus efectos. “Los profesores con bajo compromiso con un menor grado de probabilidad mejorarán la calidad de su enseñanza y se identificarán con los objetivos y fines de la escuela” (Bolívar, 2010: 19). Este pacto involucra una manifestación intencionada y eficiente hacia la mejora, para conseguir un mejor servicio que beneficie a los educandos. Esto coincide con otras investigaciones realizadas en nuestro país, donde “los equipos que dicen tener un nivel alto de confianza en sus relaciones, también presentan una alta autonomía en el momento de desarrollar las tareas” (Ahumada et al. 2009: 361). Está claro que uno de los factores que influye en cualquier logro educacional es el compromiso

docente, son maestros apasionados por su profesión y que se esfuercen por entregar una educación de calidad.

Finalmente, se puede indicar que es necesario, por un lado, potenciar la autoevaluación institucional para que los participantes de los proyectos de mejora tengan un conocimiento de lo que sucede en su escuela e información, sobre el desarrollo de las propuestas de mejora, con el objetivo de que se sientan parte del proceso y participen activamente en las distintas acciones, y por otro lado, es importante promover una evaluación externa contextualizada del Plan de Mejora, ya que sin lugar a dudas, ésta se convierte en una estrategia y componente esencial para acompañar y dimensionar los efectos de lo que se realiza desde el Plan de Mejora, y al mismo tiempo resulta crucial para reorientar o fortalecer los distintos aspectos y factores de la intervención.

#### **2.4.2 Escenario Educativo desde el año 2000: Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar ( SACGE)**

La inquietud por mejorar el desempeño de los alumnos y establecer directrices más eficientes para la organización y la dirección de los centros educativos ha llevado al Mineduc a crear su propio Modelo de Gestión Escolar, que surge en un momento coyuntural de la política educativa con el fin de superar las debilidades existentes en el sistema, y con esto, se pretende lograr una mejora sustantiva en la escuela, generando la necesidad de contar con herramientas de apoyo, que inciden en la calidad de los resultados educativos. En este sentido, el modelo identifica bien los ámbitos en los cuales cualquier institución escolar puede profesionalizar su gestión, a través de procesos que pueden ser constantemente mejorados hasta alcanzar los estándares deseados.

Hecha la observación, se puede indicar que un modelo de gestión “se define como el conjunto de representaciones valiosas que clarifican los factores y procesos de transformación de la gestión en sus distintos niveles de concreción” (Escalante et al. 2009: 34). A partir de esto, es necesario darle forma y sentido para facilitar su comprensión y estudiar su comportamiento, por lo tanto, favorece el entendimiento de un mayor número de personas en relación a las formas de

hacer gestión. Pero su efectividad real es, cuando el modelo es llevado a la práctica y después se evalúa, permitiendo su validación, perfeccionamiento e incluso realizar cambios más acordes a las necesidades del establecimiento educacional.

Es necesario indicar, que los modelos de Gestión Educacional se han desprendido básicamente de dos grandes perspectivas de investigación y teorización sobre el mejoramiento de la calidad en la educación, que son la Eficacia Escolar y el Mejoramiento Escolar. A continuación, se analizará brevemente los dos movimientos, que se centran en (Muñoz-Repiso & Murillo, 2010):

- El movimiento de Eficacia Escolar: se preocupa por conocer los factores que caracterizan y definen la escuela eficaz, entendiendo como tal, aquella que promueve de forma duradera el desarrollo global de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería esperable teniendo en cuenta sus condiciones previas, al mismo tiempo que fomenta el desarrollo de la comunidad educativa.
- El Movimiento de Mejora de la Escuela: este movimiento, frente al de Eficacia Escolar, tiene un enfoque radicalmente diferente; de entrada hay que afirmar que su orientación es claramente práctica, está liderado por docentes y directivos escolares y busca cambiar el centro educativo o, como su propio nombre indica, mejorarlo. Su interés se dirige, fundamentalmente, a transformar la realidad de una escuela (más que a conocer cómo es o debe ser tal transformación).

Ambas corrientes están vinculadas a través de dos elementos fundamentales: la continuidad y complementariedad. En este mismo sentido, lo más lógico sería “fusionar los cuerpos de conocimiento en las áreas de investigación sobre la eficacia y la mejora, con sistemas de revisión y autoevaluación necesarios para que los centros avancen y se desarrollen” (López-Yañez et al., 2003: 314). Por tal motivo, es necesario instalar en las escuelas un proceso de aprendizaje organizativo, que asume la escuela como unidad de cambio, respetando las especificaciones de cada corriente teórica, pero

asumiendo un enfoque sistémico en el desarrollo del trabajo, pensando en una orientación hacia los procesos, pero sin oponerse a los resultados académicos de los alumnos.

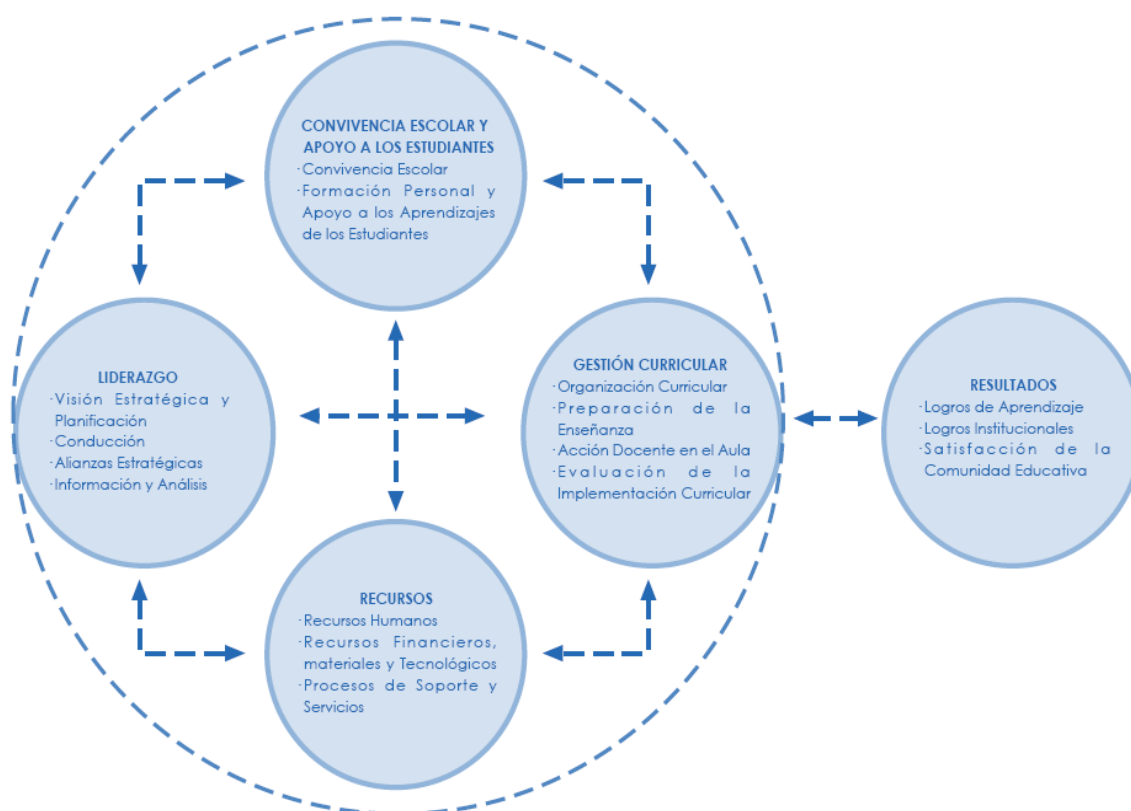
Claramente se puede observar, que los avances en esta temática han sido significativos en ir identificando los aspectos más regulares del funcionamiento de la organización escolar que afectan directa o indirectamente los aprendizajes de los educandos. Según se ha visto de los esfuerzos de cambio y de investigaciones realizadas, es que es posible cambiar la educación y para conseguirlo una de las estrategias más eficaces es mediante un cambio en las escuelas. “ Una transformación que se ocupe de la organización y el currículo, pero sobre todo, que se centre en la cultura de la propia escuela, y es que un centro cambiará realmente sí y sólo sí, cambia su cultura” (Murillo, 2003: 21). En efecto, aquí se concibe al cambio como un proceso, y como tal, requiere ser pensado, planificado, desarrollado y evaluado. Es decir, a mayor coherencia entre los diversos planos en que se objetiva esta implementación del currículum o coincidencias entre las culturas de la escuela, mejores posibilidades de innovación pedagógica (López, 2012). Por lo tanto, es necesario priorizar un buen clima organizacional que ayude a modificar la cultura de la escuela, para poder enfrentar los retos de la mejora como comunidad educativa, donde la mejor estrategia es que cada escuela siga su propio camino de mejora, y no cometa el error de implantar experiencias exitosas de otros establecimientos, pero sí es imprescindible que aprenda de sus propios éxitos y fracasos.

En esta investigación, se revisará el modelo de gestión que promueve el Ministerio de Educación, por ser un organismo estatal encargado de generar políticas y acciones que tienden al mejoramiento educativo de todos los estudiantes de los colegios públicos (municipales) y particular subvencionados del país.

El **MODELO SACGE – MINEDUC**, se implementó el año 2003 como una herramienta de gestión para mejorar calidad e identificar procesos que debieran estar presente en el ámbito institucional de “todas las escuelas”. Caracterizándose

por sistematizar los componentes claves que una institución escolar debe tener en su funcionamiento organizacional.

Este modelo identifica ámbitos donde las instituciones debieran generar prácticas sistemáticas, que promuevan la responsabilidad de todos los actores de la comunidad educativa respecto a los resultados del establecimiento, fomentando a su vez, una gestión profesional y rigurosa (Mineduc, 2005a).



**Figura 2-3 MODELO SACGE, fuente Mineduc**

El SACGE no plantea la evaluación de los niveles de calidad de los procesos organizacionales, pero tiene la convicción de que estos procesos genéricos pueden ser objeto de mejoramiento continuo en la organización que los identifica, es decir, genera las condiciones organizacionales para obtener resultados en los procesos educativos y satisfacción de la comunidad escolar, además de desarrollar progresivamente, la capacidad de interpretar y analizar el conocimiento adquirido (Mineduc, 2005a). De este modo, se originan nuevas

alternativas de cómo alcanzar las metas propuestas. En tal sentido, el SACGE contempla un mejoramiento continuo tanto en los procesos como en los resultados.

Hay que tener en cuenta, que los dos modelos tienen como fin, el mejoramiento continuo de gestión escolar y comienzan por un diagnóstico. Donde el SACGE se centra en los procesos, enfatizan en la responsabilidad de los actores por los resultados de las metas propuestas y en las condiciones organizacionales para la obtención de los resultados educativos (Mineduc, 2005b). A través, del desarrollo de una cultura de autoevaluación que facilite el mejoramiento continuo de la organización educativa, lo cual se refleje en mejores resultados de aprendizajes en los alumnos.

En el marco de lo anteriormente expuesto, se puede deducir que al afrontar la mejora significa buscarla. Lo que implica diseñar, planificar, ejecutar y evaluar acciones que permitan instalar las practicas deseadas, en los ámbitos que se han priorizado y que posibiliten los cambios que la escuela necesita para optimizar su de gestión y mejorar sus resultados (Mineduc, 2005b). Entonces, los modelos de gestión en sí, han generado un conjunto de “herramientas” que le son propias para llevar acabo dicho proceso y bien aplicadas, pueden ser útiles a los administradores educativos, directivos de escuela y profesores, en función del ámbito que cada uno se desempeñe. De esta manera, se espera contribuir a la implementación de acciones distintas a las habituales en sus prácticas cotidianas, haciendo posible abrir nuevos senderos para el cambio deseado y efectivo, de acuerdo a las necesidades individuales y de cada institución. Con el objetivo de lograr la mejora sostenida de la organización y de buscar la calidad en el sistema educativo.

Por este motivo, sea cual sea el enfoque que decida dar a la implementación de una Gestión de Calidad en un centro educativo, es necesario identificar ciertos indicadores que son claves y “el análisis de las revisiones internacionales muestra un alto grado de coherencia en los factores de eficacia detectados. En esencia, podemos resumir la información en nueve factores

diferenciados” (Murillo, 2008: 14) que debería tener una buena gestión educativa:

a) Sentido de comunidad, que implica tanto la existencia de metas claras, conocidas y compartidas por parte de la comunidad escolar, como el trabajo colegiado por parte de los docentes.

b) Liderazgo educativo, donde se destaca la importancia de un liderazgo más pedagógico que burocrático y se relaciona con las características de la persona que ejerce ese liderazgo y con su forma de ejercerlo.

c) Clima escolar y de aula, es decir, buenas relaciones entre los miembros de la comunidad educativa y presencia de un ambiente afectivo y que fomente el trabajo de los alumnos en clase.

d) Altas expectativas, de los docentes hacia los alumnos, pero también de los directivos hacia los docentes y de las familias hacia el centro.

e) Calidad del currículo/estrategias de enseñanza. Aquí se sitúan elementos relacionados con las estrategias didácticas, el refuerzo y la retroalimentación y la atención a la diversidad.

f) Organización del aula, entendida en un doble sentido. Por un lado, la organización de las actividades en el aula y, por otro, la organización física de la misma.

g) Seguimiento y evaluación de los alumnos, de los docentes y del propio centro educativo.

h) Desarrollo profesional de los docentes, entendido tanto como actitud hacia el aprendizaje continuo y la innovación como su puesta en práctica, es decir, la formación permanente recibida.

i) Implicación de las familias, es decir, su compromiso con el centro y la participación en las diferentes actividades.

j) Recursos, entendido como la existencia, calidad y adecuación de instalaciones y recursos didácticos.

Del mismo modo, se revisaron investigaciones a nivel nacional y

demuestran resultados similares a lo anteriormente expuesto. Al identificar “seis factores claves que contribuyeron significativamente a incrementar la calidad de la enseñanza entregada en estos establecimientos educacionales” (Bravo & Verdugo, 2007: 141), nos encontramos con:

- Orientación al logro
- Motivación a Profesores
- Motivación alumnos
- Trabajo en Equipo
- Liderazgo Directivo
- Comunicación Efectiva

Es importante reconocer que estos factores se encuentran fuertemente relacionados entre sí, y es necesario trabajar en su institucionalización dentro de la comunidad educativa. De esta manera, la organización escolar con sus estructuras y relaciones, se constituye en la instancia donde se incuba el cambio, el mejoramiento y la innovación.

Es de vital importancia dejar en claro, la posibilidad de indicar que la mejora educativa no está solamente en los modelos de gestión, sino también en las personas que conforman la comunidad educativa, a través de su trabajo diario que desarrollan. Por lo tanto, el protagonismo está en la escuela y el accionar de sus miembros es clave para el desarrollo del proceso de mejora.

Haciendo énfasis en lo señalado, los modelos de gestión educativa, no son llegar e implantarlos como una receta para transformar una escuela deficiente en una eficiente, por el contrario, cada escuela tendrá que buscar y encontrar un conjunto de factores que le permitan organizar y determinar sus propias vías para emprender la mejora, que es el primer paso para lograr la calidad, como una meta distante (Cantón et al., 2001). Por lo demás, la gestión de calidad en su aplicación, se convierte en un sistema de evaluación continua del funcionamiento de la escuela, con diferentes puntos de preferencia, según las prioridades de la institución.



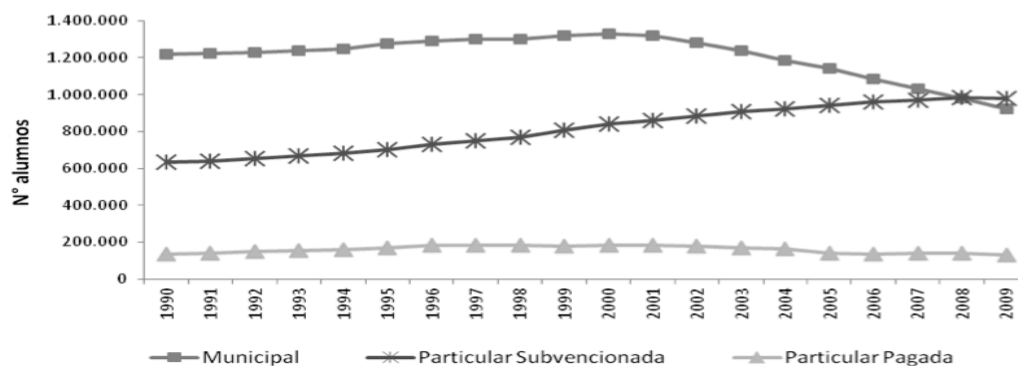
### **2.4.3 Una Política Educativa que se Orienta hacia la Calidad**

Lo que se pretende en este apartado es situar la reflexión en la evolución de la política educativa que están “centradas en la calidad, debiendo generar capacidades en las escuelas para afrontar el cambio educativo y elevar el rendimiento de los alumnos, centrándose en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en las condiciones institucionales que respaldan estas acciones. Denominando a este enfoque concreto mejora de la escuela” (Ainscow, et al, 2001: 11). De hecho, se requiere de un proceso de cambio progresivo y producido desde las escuelas, que apunten por un sistema educativo que potencie la calidad y equidad, independiente de las condiciones socioeconómicas en la cual se desarrollan los niños y niñas.

Así, en nuestro caso particular en Chile, sin negar la existencia de múltiples canales de desigualdad, la estratificación socioeconómica pareciera que representa una de las formas de segregación más relevante, si la comparamos con las raciales, étnicas o de género (Valenzuela et al., 2010). Es el resultado de la dinámica de oferta y demanda, limitada por la capacidad de pago de las familias. Esto se debe, por un lado al aumento de la cobertura de las escuelas particulares subvencionadas y por otro, una creciente pérdida de importancia en la educación pública por parte del Estado, expresándose en una disminución sistemática y crítica de la matrícula en los establecimientos municipales, pero con efectos positivos en el sector particular subvencionado, el cual ha aumentado sustancialmente el número de alumnos en todos sus niveles escolares.

Situación reflejada en la siguiente gráfica:

Evolución de la matrícula de Educación Básica, por dependencia (1990-2009)



**Figura 2-4 Evolución de la matrícula. Fuente: Ministerio de Educación, 2010**

Como se puede observar, desde el año 2000 se mantiene una baja sostenida en la matrícula municipal. Esto responde a un sistema educacional que se ha impuesto a través de los últimos años, un trato desigual entre los establecimientos educacionales, al favorecer claramente a la educación subvencionada privada, la cual recibe financiamiento del Estado vía subvención escolar, más el aporte de los apoderados, de hecho las escuelas privadas más caras cuentan con recursos más significativos por alumno, que las escuelas municipales (Muñoz & Redondo, 2013). Acentuándose considerablemente la segregación económica de las escuelas, a través de los mecanismos de competencia, selectividad y financiamiento compartido los que presentan una estrecha correlación con dicha situación, especialmente en los establecimientos particulares subvencionados (Mizala, & Torche, 2012). Esto genera una competencia dispar, creando una profunda segmentación del sistema educativo, que afecta gravemente su equidad y calidad, en desmedro de los sectores más vulnerables de la sociedad.

Además desde el momento en que se empieza a medir objetivamente a las escuelas chilenas a través de evaluaciones estandarizadas, se pone en evidencia que gran parte de ellas no realiza bien su tarea: “los alumnos obtienen bajos resultados en las pruebas de aprendizaje y su desempeño es inferior a lo esperable dado nuestro nivel de desarrollo y los recursos invertidos. Se revelan además, importantes brechas de rendimiento tanto entre establecimientos de un mismo nivel socioeconómico como entre los diferentes niveles. El sistema parece que no está alcanzando el aumento de capital humano ni la movilidad social que se esperan de él” (Eyzaguirre & Fontaine, 2008: 17). De la misma manera el bajo rendimiento de los estudiantes, se repite en evaluaciones internacionales e incluye a los alumnos que tienen más recursos a su disposición, y a pesar de su situación “privilegiada” no pueden alcanzar el promedio internacional en la prueba TIMSS y en las pruebas nacionales estandarizadas como el SIMCE, los resultados, año a año no variarán significativamente. Entonces, resulta indispensable desarrollar políticas que impulsen un cambio fuerte y decidido, en dirección hacia una mayor equidad y calidad en la educación (Elacqua & Contreras 2005 ). El desarrollo de estas políticas deben compensar en gran medida las desigualdades de origen y así no desaprovechar las capacidades de miles de niños vulnerables.

Es decir las políticas educativas deben orientarse a conseguir una mejor rentabilidad del capital humano, en relación con los recursos invertidos, y apoyándose de un nivel de gestión que permita acelerar la obtención de logros tanto en calidad como en la equidad. En este sentido, hay que tener cuidado, ya que nivelar hacia abajo no es una igualdad, porque atrasa a unos para poder adelantar más a otros. La verdadera igualdad supone la aceleración del aprendizaje de todas y todos (Puigvert & Santacruz, 2006). Significa entonces, que las políticas orientadas a la equidad y calidad deben generar focos diferenciados en los beneficiarios, donde se busque la mejor opción para trabajar con los distintos grupos de estudiantes sin excluir a nadie.

Si no se realiza ninguna acción para revertir lo anterior, hay que tener presente que la “segregación escolar tiene efectos no deseados, tanto para los niños más vulnerables, como para el sistema escolar en su conjunto” (Valenzuela

et al. 2009a: 233). Lo cual tiene como efecto, que las posibilidades de acumulación de capital social para la movilidad socioeconómica, por parte de las personas de menos recursos, es muy baja. Y por otro lado investigaciones recientes “han demostrado una y otra vez que estas prácticas segregadoras aumentan el fracaso escolar y los problemas de convivencia” (Puigvert & Santacruz, 2006: 170). Según se ha visto, un sistema con estas características empobrece la calidad formativa de los alumnos vulnerables en sentido amplio, como la convivencia social, las habilidades transversales y dificulta el mejoramiento educativo. En consecuencia, las políticas de equidad, deben contribuir a disminuir las desigualdades del actual sistema educativo, a través de estrategias focalizadas y específicas en la asignación de recursos hacia los sectores más vulnerables.

En este sentido, se ha acumulado suficiente comprensión y experiencia acerca de los procesos del cambio en educación (Fullan, 2009), por ende se está en condiciones de formular un cambio planificado a nivel de sistema. Pero también, es necesario entender que, las “escuelas son entidades muy sencillas en cuanto a su estructura organizativa y sin embargo, muy complejas desde el punto de vista de su dinámica social; por lo tanto, resulta difícil de comprender y más difíciles de transformar” (López-Yañez et al. 2011: 111). Esta complejidad se debe a que es un sistema social, con sus propios esquemas de análisis de sí misma y del entorno en el cual está inserto. Pero, además como organización es multidimensional por los diferentes elementos que la integran y por las relaciones que se establecen entre ellos. Entonces, si se requiere transformar la realidad organizativa de una escuela, es necesario tener en cuenta sus diversas dimensiones, que si bien es posible estudiarlas de forma aislada, difícilmente nos llevarían a comprender la realidad escolar si no tuviésemos en cuenta las relaciones que se establecen entre ellas.

De hecho, se requiere que los actores de la vida escolar analicen la coexistencia de las distintas áreas y relaciones de la organización, para así experimentar el proceso de cambio, lo adapten a sus propias condiciones, encuentren resultados efectivos y comprueben que es posible trabajar, acorde a

las nuevas exigencias. Es así, pues, “la búsqueda de la calidad en la educación ha de ser como la búsqueda del saber: una tarea inacabada e inacabable. Si analizamos la posición actual de nuestro sistema educativo, hemos de reconocer que hemos avanzado, pero estas pequeñas conquistas también nos muestran todo lo que nos queda por delante y, por qué no, nos alertan sobre el peligro de desandar lo caminado. El trabajo por una educación mejor para todos ha de constituirse en tarea prioritaria para la sociedad, puesto que toda ella es la responsable de su situación” (Muñoz-Repiso & Murillo, 2010: 184). Mientras tanto, existe la necesidad de que las políticas públicas en materia educacional se sustenten en las evidencias de las investigaciones educativas y no tanto en ideologías. De este modo se generan las condiciones y recursos suficientes, para que las escuelas puedan ofrecer una educación integral y de calidad, acorde a las exigencias del progreso y favoreciendo la inclusión social.

#### **2.4.4 La Búsqueda de la Calidad e Igualdad a través de las Políticas Educativas**

Sin embargo, para entender como han abordado el desafío de la calidad en el sistema educacional, es necesario hacer un poco de historia y referirnos a una serie de procesos asociados al nuevo escenario social, especialmente en las últimas décadas, donde se crearon un conjunto de políticas destinadas a potenciar el desarrollo económico y social, lo cual ha provocado cambios sociales que repercuten en el sistema educativo y obliga a los gobiernos emergentes entre los años 1950 y 1970, a incrementar rápidamente la cantidad de escuelas primarias para lograr que las “industrias contaran con trabajadores dotados de las capacidades mínimas que éstas requerían, al tiempo que éstos encontraban una manera de subsistencia que en el campo iba en decadencia. Era la ideología del “desarrollo” y la “modernización”. No entrar en esa vorágine significaba “atraso” y “marginación” (Murueta, 2010: 9). Por lo tanto, al aumentar significativamente el número de escuelas y la cobertura en matrícula, creció el número de egresados de escuelas primarias y lógicamente tuvo que expandirse el número de estudiantes que demandaban educación por los otros niveles educativos. Producto de esto, la mayoría de los países dieron prioridad entre sus políticas educacionales a la

cobertura del sistema educacional. En este contexto Chile, en el “marco de la importante reforma educacional del Gobierno del Presidente Frei Montalva (1964-1970), que expandió sustancialmente el acceso, redefinió el límite de la enseñanza primaria obligatoria llevándola de 6 a 8 años, invirtió en medios y modernizó el currículum” (Cox, 2005: 22). Al extender la educación primaria a 8 años, se produce un cambio en el modelo educativo, orientado a provocar una transformación pedagógica y social, en cuanto al desarrollo de habilidades por sobre el contenido y el profesor pasa de un instructor a facilitador del proceso de aprendizaje, este nuevo escenario significa una modernización de la educación. El objetivo de esta propuesta educativa era aplicar una estrategia general de cambio social, con el fin de formar recursos humanos calificados acorde a las demandas de la sociedad.

Tiempo después, el gobierno socialista del Presidente Allende (1970–1973) “abordó una reforma que intentó infructuosamente redefinir los límites entre escuela y trabajo, y que pretendió unificar los varios tipos de escuelas del país (básicas y medias, humanísticas y técnico-profesionales) en una organización única y centralizada, orientada según principios socialistas de la época” (Cox, 2005: 22). En este período, se dio énfasis a la cobertura en educación básica, media y universitaria que se impartía en planteles fiscales y era gratuita para todos los alumnos, sin distinción. Además se incentivó el funcionamiento de cursos de alfabetización y perfeccionamiento de los adultos.

En lo que se refiere a la importancia de la educación para este gobierno, se refleja en el discurso presidencial:

“Alcanzar la igualdad de oportunidades para la incorporación y permanencia en el sistema nacional de educación de todos los niños y jóvenes y atender las necesidades culturales y educacionales de la comunidad. Promover la participación democrática, directa y responsable, de todos los trabajadores en la educación y de la comunidad en la transformación del sistema educacional” (Allende, 1971: 722).

En su discurso, Allende establece claramente que este sistema educacional

estaría estrechamente relacionado con el desarrollo económico, social y cultural de la nación, basado en la igualdad de oportunidades para conseguir una verdadera movilidad social y justicia. Por otra parte, garantiza a los trabajadores de la educación mejores condiciones sociales y profesionales, elementos básicos para poder transformar el modelo educativo.

Con respecto a lo anterior, debemos mencionar que, en estos períodos de la historia, aun cuando se mejoró el acceso a la educación, no estaba presente el término de calidad educativa.

Posteriormente, se llevaría a cabo otro cambio significativo en la década de los 80, dejó de existir una educación pública y gratuita, bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación, con una cobertura de alrededor de un 70% de la población en edad escolar. Lo cual correspondía atender a más del 90% de la matrícula total. Cabe agregar, que bajo el régimen militar, “los propósitos gubernamentales explícitos e implícitos tras las políticas descentralizadoras y privatizadoras fueron (Cox, 2005: 23):

i) el logro de una mayor eficiencia en el uso de los recursos, a través de la competencia entre establecimientos por matrícula, lo que redundaría en una mejor calidad del servicio y de los aprendizajes; ii) el traspaso de funciones desde el Ministerio de Educación y su burocracia central a los poderes locales representados en el Municipio; iii) la disminución del poder de negociación del gremio docente; iv) una mayor participación del sector privado en la provisión de la educación; v) por último, una cercanía mayor de la educación media técnico-profesional a los ámbitos económicos de la producción y los servicios”.

De todo anterior, se desprende que este gobierno fabrica la gran “reforma educativa neoliberal”, cambiando el sistema de financiamiento de la educación fiscal gratuita a una subvencionada y particular pagada (Oliva, 2008). Así, los establecimientos públicos fueron traspasados a los municipios, con el objetivo de alcanzar una mayor eficiencia en el uso de los recursos y a su vez generar una competencia entre los establecimientos por matrícula. En la práctica, consistió en la entrega de un subsidio estatal portable para todos los alumnos del sistema

escolar, independientemente de si ellos asistían a establecimientos de administración pública o privada. Al mismo tiempo el profesorado pierde el carácter de funcionario público (Oliva, 2008), y su régimen queda establecido por las leyes laborales que rigen al conjunto de los trabajadores del país implicando con ello, condiciones de trabajo desfavorables, flexibilidad laboral y baja sustantiva de sus remuneraciones, produciendo un fuerte deterioro a la profesión docente, tanto desde punto de vista social como económico.

Todo lo anterior termina de consolidarse el 10 de marzo de 1991 cuando la Junta de Gobierno promulga la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), donde se indica que el objetivo de ésta, es la defensa de la libertad de enseñanza y el financiamiento de un sistema de educación gratuito, asegurando el acceso de la población a la educación. En este escenario, aumenta la privatización de la oferta educativa, financiada en su gran mayoría por medio de una subvención estatal, la cual paga un subsidio a cada sostenedor de acuerdo al promedio mensual de asistencia por alumno, lo que se suponía era un incentivo potente para mantener a los educandos regularmente en clases y como consecuencia mejorar la calidad de los aprendizajes, con esto se institucionaliza legalmente la educación de mercado (Cox, 2005). Con la promulgación de la LOCE, el régimen dictatorial buscó establecer un dispositivo legal que asegurara una acción limitada y controlada del Estado en materia educativa, y los establecimientos pueden operar con criterios diferentes a las orientaciones pedagógicas ministeriales, salvo en algunas materias básicas.

Simultáneamente, se diseñó un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (SIMCE), bajo el modelo establecido de competencia entre instituciones educativas por captar matrícula, a través una demanda informada sobre la calidad de las escuelas, en base al rendimiento obtenido en el SIMCE e indicando el lugar alcanzado de acuerdo a su puntaje, así los padres podrían elegir en relación a los resultados de las escuelas. De este modo, el SIMCE se convirtió en instrumento de evaluación que tiene “dos grandes objetivos que son el entregar información acerca del cumplimiento de los objetivos educacionales por parte del sistema general y el de discriminar la calidad de la



educación entre los establecimientos” (Eyzaguirre & Fontaine 1999: 123). Este tipo de mediciones consideran diversos objetivos, como contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, valorando los resultados de aprendizaje según características de sus estudiantes, además de monitorear la efectividad del sistema y diseñar políticas educacionales pertinentes a las necesidades de los colegios. En consecuencia, las evaluaciones estandarizadas favorecen la confiabilidad de los resultados y dará lugar a unos estándares curriculares que promuevan los niveles de aprendizaje de los estudiantes (Bolívar, 2014). Por lo tanto, aquí se comienza a gestar e instalarse el concepto de calidad en el sistema escolar.

En el gobierno democrático de transición, liderado por Patricio Aylwin, se tomó la decisión estratégica como política educacional, el de no revertir la municipalización, manteniendo el modelo de administración heredado de la dictadura y que tampoco incide significativamente, en el modelo neoliberal.

La reforma educativa chilena se formaliza como tal a mediados de los 90, pero hacer operar una reforma educativa sobre un sistema de financiamiento asentado en el mercado, es una tarea compleja y que también incidió en los resultados alcanzados.

A continuación, se presenta un cuadro sinóptico, de los lineamientos seguidos durante los gobiernos de la concertación.

	AÑO	CONDICIONES POLÍTICAS, FINANCIERAS Y LABORALES	PROGRAMAS DE MEJORAMIENTO Y RENOVACIÓN PEDAGÓGICA	REFORMA DEL CURRÍCULUM Y LA JORNADA ESCOLAR
Presidencia de P. Aylwin (1990-1994)	1990	Cambio de paradigma de política educacional: estado responsable y promotor; educ. de calidad y competitividad país; equidad como discriminación positiva. Presupuesto: US\$ 940,3 millones	Programa de las 900 escuelas	
	1991	<b>Estatuto Docente (Nº1)</b> Presupuesto: US\$ 1.035,5 millones		
	1992	Presupuesto: US\$1.176,4 millones	Programa MECE-Básica (1992 – 1997)	
	1993	<b>Financiamiento Compartido</b> Incentivos tributarios a donaciones para educación. Presupuesto: US\$1.328,5 millones		
	1994	Presupuesto: US\$1.461,3 millones		
Presidencia F. R. Tagle (1994-2000)	1995	Construcción de consensos; Comisión Nacional de Modernización de la Educación; Acuerdo de Agenda Educativa por Partidos Políticos. <b>Estatuto Docente (Nº2)</b> más flexible; Incentivos colectivos al desempeño (SNED). Presupuesto US\$1.620,2 millones	Programa MECE-Media (1995 – 2000)	
	1996	Presupuesto US\$ 1.840,6 millones	Pasantías y Diplomados de profesores en el Extranjero	Nuevo Currículum (Educación Básica)
	1997	Presupuesto US\$ 2.017,8 millones	Proyecto Montegrande. Masificación Enlaces. Fortalecimiento Docente: Programa Formación Inicial; Capacitación Reforma Curricular.	<b>Ley de Jornada Escolar Completa</b> Consulta Nacional sobre nuevo currículum de Ed. Media.
	1998	Presupuesto: US\$ 2.214,7 millones		Nuevo Currículum (Educación Media)
	1999	Presupuesto: US\$ 2.412,3 millones		
	2000	Presupuesto: US\$ 2.617,8 millones		
Presidencia R. Lagos (2000-2006)	2000	Acuerdo Ministerio-Gremio Docente: Incentivos al desempeño individual Red Maestros de Maestros. Evaluación desempeño individual.	Estrategia focalizada para aumentar retención en Educ. Media (Liceo para todos).	Nuevo Currículum (Educación Parvularia)
	2001	Presupuesto: US\$ 2.788,8 millones		
	2002	Presupuesto: US\$ 3.017,7 millones	Implementación de evaluación individual de profesores	Campaña Lectura-Escritura y Matemática
	2003		(Asignación Excelencia Docente) Reforma de la Constitución: Extensión Obligatoriedad Educación a 12 años.	Nuevos Programas de Estudio 1° a 4° Enseñanza Básica

Fuente: (Cox, 2005: 38)

Al realizar un análisis general de este cuadro sinóptico, se observa en los tres gobiernos concertacionistas, que dan una alta prioridad a la educación a través de políticas educativas focalizadas, donde se realiza un gasto sostenido en el desarrollo a los programas educativos y el Estado pasa a ser un agente promotor de estas reformas, con una participación directa en el diseño e implementación de los Programas de Mejoramiento Educativo. De este modo, se

retoma un rol protagónico en educación y orienta la reforma a mejorar la calidad de los procesos formativos y la equidad en los resultados de aprendizajes.

Continuando con el análisis, en la columna de programas de mejoramiento y renovación pedagógica, encontramos políticas orientadas directamente a mejorar la calidad y equidad dentro del sistema, las cuales se focalizan en las instituciones más vulnerables del país, entre estos programas se encuentra: el P-900, que trabajaba con el 10% de las escuelas con más bajo rendimiento y por otro lado el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad (MECE) aplicado inicialmente a la Enseñanza Básica y luego a Educación Media, formaron la columna vertebral del proceso reformista.

En esta misma línea, apuntan la Reforma al Currículo y la Jornada Escolar Completa, las que además de ser obligatorias para el conjunto del sistema, fueron políticas que impactaron directamente en la calidad de los aprendizajes.

Entre las medidas que generaron mayor impacto social y en algunos casos, cuestionamientos por parte de distintos sectores, se encuentran la Evaluación Docente y la Asignación de Excelencia Pedagógica, las cuales –pese al revuelo que causaron en un inicio- han traído efectos positivos en el ambiente educativo, y donde investigaciones posteriores indican que “los docentes certificados o bien evaluados permiten que sus alumnos tengan los mejores resultados en las pruebas estandarizadas” (Bravo et al. 2008: 21). Esta evidencia nos indica, que si se quiere tener una educación de calidad es importante contar con profesores bien preparados, dispuestos a perfeccionarse, bien pagados y altamente comprometidos, pero también vinculados con redes académicas para así seguir desarrollándose e influenciar positivamente en los aprendizajes de sus alumnos (Fullan y Hargreaves, 2012).

Si bien, se han realizado esfuerzos significativos en materia de oportunidades educacionales para los estudiantes más desfavorecidos, su impacto sobre la calidad educativa y en la reducción de la desigualdad, todavía queda bastante tarea pendiente.

Más tarde, durante el gobierno de Michelle Bachelet, entre sus principales hitos en materia educacional se pueden resumir en los siguientes:

- La Ley de Subvención Preferencial el 2008, tiene como foco los estudiantes más vulnerables, basándose en un sistema de control por los resultados en los aprendizajes de dichos alumnos, y aplicando sanciones para las escuelas que no alcancen las metas comprometidas.
- El principal hito en materia educacional, es la derogación de la LOCE y la aprobación de la Ley General de Educación, en 2009. Que va acompañado de (Ruiz-Tagle, 2010):
  - o Proyecto de Ley sobre Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media.
  - o El fin del lucro en educación, limitando el accionar del sector privado en el sistema de escuelas con subvención estatal.
  - o Eliminar los procedimientos de selección de alumnos para determinados establecimientos.
  - o Creación de un Consejo Nacional de Educación.
  - o Creación de una Superintendencia de Educación.

Aunque no se observa avances concretos en términos pedagógicos, las políticas se encuentran en busca de una alternativa que equilibre el continuismo de un modelo macroeconómico sustentado en una estructura neoliberal, con la esperada equidad, que permita acortar la brecha educacional, cultural y permita una real movilidad social.

A modo de cierre podemos señalar que no puede desconocerse que el sistema educacional chileno ha cambiado. Pero tampoco puede afirmarse que el sello esencial del modelo heredado de la dictadura fue superado. Lo cual nos indica que ha primado la intangibilidad de un modelo societal en el que se basa el modelo educativo (Garretón et al., 2011).

## **2.5 La Ley de SEP (Nº20.248), como Política Educativa**

En este punto se pretende revisar las inquietudes y debates que se han

generado en los últimos cinco años en Chile en torno al programa Subvención Escolar Preferencial. Esta nueva política surge como una manera de ayudar a los establecimientos que atienden a alumnos más vulnerables del país, a recibir un aporte económico adicional en términos de subvención, como una forma de resguardar la equidad del sistema educacional, que presenta graves problemas estructurales en relación a la entrega de recursos, donde se les asignaba la misma cantidad de dinero a las instituciones educativas, no haciendo distinción entre los alumnos, en relación a su situación económica. A pesar que, está claramente comprobado y existe suficiente evidencia que demuestra que un “niño o joven proveniente de hogares de menores recursos tiene, en promedio, un rendimiento educativo inferior a un estudiante de hogares de mayores recursos. Este resultado es independiente, en principio, de la calidad del establecimiento” (Beyer, 2008: 185). Para subsanar esta problemática, surge la Ley de Subvención Escolar Preferencial (N°20.248), más conocida por su sigla como “Ley SEP”. Esta ley, entra en vigencia el año 2008 tras un amplio acuerdo político y busca compensar las desigualdades educativas a través de la entrega de recursos financieros, para los establecimientos educacionales que cuentan con un alto número de estudiantes vulnerables en sus aulas. Esta experiencia innovadora en términos de financiamiento, tiene como objetivo mejorar la calidad de la educación en los establecimientos subvencionados, básicamente a través de la entrega de una subvención adicional a estudiantes identificados como prioritarios (vulnerables) (Elacqua & Santos, 2013).

Así, la decisión de asignar recursos adicionales a través de la subvención SEP se sustenta en los siguientes principios<sup>3</sup>:

- Todos los alumnos pueden alcanzar altos niveles de aprendizaje. No obstante, en los niños de estratos socioeconómicos bajos es más difícil, por lo que debe existir un financiamiento diferenciado según el nivel socioeconómico de los alumnos.

---

<sup>3</sup> <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/201007311824110.SEP.pdf>

- Los incentivos son importantes, deben existir apoyos y sanciones hacia aquellos establecimientos que no logran los resultados esperados.
- Recursos orientados al logro de los aprendizajes a través de los Planes de Mejoramiento Educativo (PME).

Con respecto a los puntos anteriormente analizados, podemos apreciar que se traslada la responsabilidad de mejora a la misma escuela, así la ley compromete al establecimiento a diseñar e implementar un Plan de Mejoramiento que pone énfasis en un liderazgo pedagógico y teniendo como base un diagnóstico institucional de la situación inicial del establecimiento, para luego, ejecutar dicho plan cuenta con recursos económicos asignados en forma estratégica, para transformar la entrega de recursos en mejoras educativas (Elacqua & Santos, 2013), siendo este un aspecto clave para alcanzar los resultados esperados, y tiene como objetivo operacionalizar un modelo de desarrollo orientado al mejoramiento continuo, con una duración de cuatro años, para lograr las metas propuestas por el Ministerio.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, la SEP modifica el paradigma con el que tradicionalmente, se han diseñado e implementado las políticas educativas en Chile e introduce cambios significativos en cuanto a, la relación MINEDUC - establecimientos educativos, siendo lo más relevantes: “(i) la magnitud sin precedentes del aumento de los recursos de libre disponibilidad que se inyectan en el sistema educativo; (ii) la descentralización de las decisiones más críticas respecto de las acciones para mejorar los procesos y resultados, dando facultades a las escuelas y a los sostenedores; (iii) la institucionalización de la asistencia técnica proporcionada por personas o agencias externas al sistema educativo como política de gobierno para el mejoramiento educativo en las escuelas y (iv) la introducción de mecanismos de rendición de cuentas mediante el establecimiento de metas y -lo que es más importante por su novedad en el sistema educativo chileno- la definición de consecuencias por el incumplimiento de los compromisos” (Espínola & Silva, 2009: 3). Como se puede apreciar, esta política pública de gran envergadura se basa en cuatro pilares fundamentales: la Discriminación Positiva, Rendición de Cuentas, Estandarización y lineamientos

teóricos del Modelo de Gestión de Calidad, los cuales indican las dimensiones de intervención y detalla al mismo tiempo, el tipo de acciones a ejecutar en las distintas áreas, con el objetivo de lograr la mejora educativa. Por tal motivo, se entrega a las escuelas herramientas de gestión administrativa y educacional, para afrontar de mejor manera los nuevos desafíos impuestos por el sistema educativo.

En primera instancia el Ministerio de Educación invita a los establecimientos educacionales a participar en la Ley SEP. Si aceptan o no, va a depender en gran medida, del número de alumnos prioritarios que tengan en sus aulas. Y una vez confirmada su participación, corresponde a clasificar las escuelas en tres categorías de acuerdo a sus resultados académicos (Elacqua et al., 2009):

- Autónomas: han mostrado sistemáticamente buenos resultados educativos en la prueba SIMCE, en las tres últimas mediciones dentro de su grupo socioeconómico. Su puntaje promedio en el SIMCE de 4° básico está por sobre la mediana de su mismo grupo socioeconómico.
- Emergentes: no han mostrado sistemáticamente buenos resultados educativos. Tienen un puntaje SIMCE promedio por debajo de la media de su mismo grupo socioeconómico.
- En Recuperación: han mostrado resultados educativos reiteradamente deficientes. Un SIMCE por debajo de los 220 puntos. También son clasificadas en esta categoría las escuelas emergentes que no cuenten con el PM-SEP dentro del plazo de 1 año y aquellas que, teniendo su plan aprobado, no lo apliquen. (Guía Ayuda Mineduc, según Decreto N° 293., Julio 2011).

Esta clasificación se basa en los siguientes indicadores:

Las escuelas son clasificadas según un Índice de Calidad Educacional para la Clasificación de Escuelas. Este índice se construye utilizando dos grandes insumos: SIMCE (70%) e Indicadores Complementarios (30%).

Para el factor SIMCE, se consideran los grupos similares: A, B, C, y (D+E), mientras que los indicadores complementarios consideran:

	Municipales	P. Subvencionadas	
Tasa de Aprobación	25%		} 50%
Tasa de Retención	25%		
Mejora	17%	20%	} 50%
Integración	13%	15%	
Iniciativa	13%	15%	
Evaluación Docente	7%	0%	

**Figura 2-5 Indicadores para clasificar las escuelas. Fuente:**

[http://www.planesdemejoramiento.cl/s\\_anexos/Anexo%201..pdf](http://www.planesdemejoramiento.cl/s_anexos/Anexo%201..pdf)

Se observa claramente que para la entrega de recursos se considera la trayectoria histórica de la institución y las condiciones socioeconómicas de cada institución educativa. Debido a esto, el nivel de relación entre MINEDUC y las escuelas no es el mismo para todas, va a depender de su clasificación elaborada por el MINEDUC. De este modo, todo queda condicionado a los niveles de autonomía de la institución y el monto entregado por subvención preferencial que recibe cada niño prioritario y en relación al rendimiento escolar en al menos dos mediciones SIMCE. Esto como una manera de reconocer las diferencias en sus condiciones y necesidades de mejoramiento de cada unidad educativa.

Con respecto a lo anterior, debemos indicar, que esta clasificación es considerada clave para focalizar la entrega de recursos, los apoyos específicos y seguimiento. Así, el funcionamiento de las escuelas autónomas tiene mayor libertad de acción, para organizar su plan de mejora, y por ende decidir cómo van a utilizar los dineros provenientes de la SEP. Por otro lado, las instituciones emergentes son aquellas que cuentan con asesoría para crear su plan de mejora y tiene cierta flexibilidad en la utilización de sus recursos. En cambio, las escuelas que se encuentran en la categoría de recuperación, previamente deben disponer



de su plan de mejoramiento aprobado por el MINEDUC y además tienen más restringido el gasto de sus fondos por concepto de SEP. Si bien los recursos traspasados a los establecimientos varía en función de su posición y de la escala de clasificación, también fluctúa considerando el nivel educativo en que se encuentra cada niño dentro del sistema, por ejemplo, el monto por este concepto es mayor para los niños en edad preescolar en comparación con los niños del primer ciclo básico.

Posteriormente, deben cumplir una serie de exigencias y requisitos, tanto los sostenedores como las escuelas incorporadas a los beneficios de la Ley, entre ellos se encuentra la elaboración e implementación de un Plan de Mejoramiento Educativo (PME), el cual contempla las acciones a desarrollar en las áreas de convivencia escolar y apoyo a los estudiantes, gestión curricular, liderazgo escolar y gestión de recursos (Mineduc, 2008a). En consecuencia, el PM-SEP es uno de los aspectos clave en la implementación de la Ley SEP, por tanto tiene la responsabilidad de producir un real impacto sobre el aprendizaje de los alumnos, objetivo que se pretende conseguir con esta normativa.

A continuación se explica brevemente las cuatro áreas del Modelo de Gestión PM – SEP (Mineduc, 2014):

*Gestión Curricular:* contempla diseño, implementación y evaluación de su propuesta curricular. Hace hincapié en medir los avances en el aprendizaje de los alumnos, mejorar las estrategias de enseñanza y apoyar la gestión docente en el aula. Las acciones comprometidas apuntan a una sustentabilidad de la propuesta y estar alineadas al Modelo de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar.

*Liderazgo:* conducir y orientar a los actores de la comunidad educativa para alcanzar los objetivos propuestos, de acuerdo a lo planificado y responder de la mejor forma a las situaciones emergentes, dando cuenta de los procesos y resultados institución.

*Convivencia Escolar y Apoyo a los estudiantes:* las actividades comprometidas deben favorecer un ambiente propicio para el aprendizaje, esto implica dar respuestas a las diferencias individuales y a la convivencia escolar de

la comunidad educativa. Todas las acciones están destinadas a reducir y evitar el fracaso académico.

*Gestión de Recursos:* los lineamientos en esta área se centran en la organización y la optimización de los recursos con que cuenta el establecimiento, donde se incluye el desarrollo profesional de los docentes, y asistentes de la educación.

En este modelo las cuatro dimensiones son importantes por sí mismas y al ser parte del todo se encuentran interrelacionadas. Por lo tanto, es fundamental desarrollar nuevas formas de organización, administración y convivencia escolar, sosteniendo los procesos y las prácticas que van incrementando los resultados pedagógicos. Entonces, las diferentes dimensiones que componen las áreas de proceso y resultados podrán ser priorizadas en la planificación anual (Mineduc, 2014), para generar y brindar las condiciones necesarias en el periodo de 4 años que dura el ciclo y producir un efecto positivo en el plan de mejora.

Para velar por el buen funcionamiento del Modelo PM – SEP, se les exige a las escuelas implementar un proceso de planificación, revisión y monitoreo de la gestión realizada. Así, como un conjunto de metas educativas a ser logradas durante la ejecución de este plan de mejora, esperando que incida positivamente en la enseñanza de los alumnos y en las estrategias pedagógicas de los docentes. Para lograr lo anteriormente expuesto, es necesario que los profesores tengan la “firme convicción de que las cosas pueden cambiar y mejorarse, y reconocen que sean cuales sean los niveles de rendimiento actuales y las características de un niño, si se dan las condiciones adecuadas, todos pueden mejorar su capacidad de aprendizaje. Al plantearse el trabajo con esta actitud, se observó que los docentes que participaron en el estudio analizaban las diferencias entre sus aspiraciones respecto de los niños y lo que realmente ocurría...” (Ainscow & Miles 2008: 28). En este sentido, es importante contar con docentes comprometidos y competentes, abordando la problemática del aprendizaje en los niños y niñas prioritarios, considerando también el contexto de la comuna y su responsabilidad ante la escuela, además de incorporar en sus rutinas diarias la reflexión sobre su

propia práctica y aceptar de buena manera las sugerencias para la mejora de su establecimiento, siendo importante fomentar a través del equipo directivo una “cultura de organización para promover la mejora” (Ainscow & Nicolaidou 2008: 40), donde se sientan parte de una organización comprometida con la construcción del conocimiento y de los procesos de mejora que van a llevar a delante, en la cual todos y cada uno de sus integrantes perciban su importancia en la organización.

Se puede observar que la Ley SEP, implica un cambio radical en la gestión de los establecimientos y del rol de los diferentes actores. Por un lado, se les entrega a los sostenedores y en particular a los establecimientos, una mayor autonomía en la gestión, mientras a los directores se les pide que asuman un liderazgo centrado en lo pedagógico y se insta a ambos a responsabilizarse por los resultados en los aprendizajes de sus estudiantes (Espínola & Silva, 2009). Esto se debe a la entrega de recursos, que además de venir por matrícula y asistencia de alumno prioritario, se asocia con los compromisos de logro pedagógico de la comunidad educativa.

El trabajo en este nuevo escenario se enfoca en las áreas curriculares de mayor déficit como son: Lenguaje y Matemáticas. Coincidiendo con investigaciones que giran en torno a un foco de mejora continuo en la docencia nuclear, “primero en la lectoescritura y luego en matemática; grandes inversiones en el desarrollo profesional de profesores y directores, muy orientado a aspectos fundamentales de la práctica docente en aula; una rendición de cuentas explícita y exigente por la calidad de la práctica docente y el nivel de desempeño de los alumnos, respaldada por una supervisión directa de las prácticas docentes en aula por parte de los directores y el personal del distrito; y un clima normativo en el que los adultos se hacen responsables por su propio aprendizaje, el de sus colegas y de sus estudiantes” (Elmore, 2010: 135). En tal sentido, la puesta en marcha del Plan de Mejora, implica desarrollar prácticas pedagógicas y de gestión eficientes, estando focalizadas en crear e implementar instancias de trabajo y aprendizaje colaborativo; así profesores y directivos se involucran de manera activa y sistemática en la evaluación, monitoreo y comprensión de lo que sucede con las

prácticas, tanto a nivel de aula como institucional, aun cuando la mirada está puesta en el objetivo final, que es reducir la brecha entre los alumnos que tienen buenos niveles de logro, de aquellos con mal desempeño académico y priorizar los aspectos fundamentales en los cuales deben trabajar (Treviño et al., 2009).

Sin embargo, al analizar la SEP, aparecen elementos contradictorios tanto en sus fundamentos teóricos como en su aplicación. Por ejemplo, se les da autonomía a los establecimientos educacionales, pero por otro lado se aumenta el control. Asimismo se plantea una estrategia de elaboración e implementación de políticas educativas desde “arriba”, y además, se indica al modelo de gestión de calidad como el instrumento que apunta al mejoramiento continuo, pero centrándose más en los resultados de las evaluaciones SIMCE (Ahumada, 2010), que en la mejora los procesos. Afortunadamente, “no es la política o el programa el que produce el efecto. Sabemos que si las políticas llegan a producir algún efecto lo hacen alterando la distribución de los efectos en torno a una mediana, generalmente de manera marginal” (Elmore, 2010: 60). Al tener presente que las políticas no tienen efecto por sí solas, es necesario que el Ministerio de Educación entregue a las escuelas mecanismos de apoyo concretos para fortalecer sus capacidades de gestión, así como de apoyo técnico – pedagógico.

Todo lo anterior nos indica que esta ley se creó con la intención de mejorar la gestión pedagógica e institucional en los establecimientos educacionales y así, poder desarrollar mecanismos propios orientados hacia una mejora sostenible.

Para llevar a cabo este gran desafío, la ley SEP financia el Plan de Mejora aumentando la subvención en promedio cerca de un 60% y este aporte va dirigido cada niño(a) vulnerable. Lo que da origen a una Subvención por Concentración de Alumnos Vulnerables, dirigida a quienes asistan a establecimientos que se acojan a este sistema, en los niveles incorporados a la subvención preferencial, y cuya matrícula contenga un porcentaje significativo de alumnos vulnerables (Darville & Rodríguez, 2007). Por lo tanto, los colegios que están en la SEP, les es fácil cuantificar desde el punto de vista económico lo que reciben por este concepto, según los criterios establecidos en la Ley: el número de alumnos prioritarios y su

concentración. De acuerdo a estos dos criterios, se presenta la siguiente tabla:

<b>Valores de la Subvención por Concentración de Alumnos Vulnerables</b> <b>(Según Tramos de Vulnerabilidad y Nivel Educativo)</b>						
Porcentaje de alumnos vulnerables respecto de matrícula	Subvención Mensual por Alumno para 1º nivel transición hasta 4º básico		Subvención Mensual por Alumno para 5º y 6º básico		Subvención Mensual por Alumno para 7º y 8º básico	
	USE	Pesos*	USE	Pesos*	USE	Pesos*
Más de 60%	0,252	3.580	0,168	2.387	0,084	1.193
Entre 45% y 60%	0,224	3.182	0,149	2.117	0,075	1.066
Entre 30% y 45%	0,168	2.387	0,112	1.591	0,056	796
Entre 15% y 30%	0,098	1.392	0,065	923	0,033	469
Menos de 15%	0	0	0	0	0	0

Fuente: Indicación a Proyecto de Ley que crea Subvención Educacional Preferencial (Mensaje N° 362-353).  
 \* Calculado en base al valor de la USE vigente a contar de diciembre 2006.

**Tabla 2-7 Subvención por concentración de alumnos vulnerables.**

Pero esta Ley en esencia, es mucho más que un aumento de recursos para las escuelas y los sostenedores. El cumplimiento del convenio igualdad de oportunidades, no permite cobros adicionales a los niños prioritarios, ni tampoco seleccionar alumnos, obligando al establecimiento a velar por la retención y atención especial a los niños(as) que reciben este beneficio, favoreciendo directamente a los alumnos más vulnerables del sistema. Así, se reconoce que es más costoso educar a un alumno que enfrenta desigualdades de origen, sino que también es más costoso aún hacerlo en un contexto de alumnos con similares características (Darville & Rodríguez, 2007).

Por otro parte, al ingresar a la Subvención Escolar Preferencial también tiene sus costos, que son de difícil cuantificación, al estar más asociados a las exigencias del sostenedor con respecto a la SEP, y se clasificarían en (Elacqua et al., 2009):

1) Costo de clasificación. Esto significa que un establecimiento al ingresar a la Ley SEP, hace pública su categorización y asociada a dicha clasificación, va la autonomía en cuanto al uso de recursos. En esta misma línea el no cumplimiento de las metas provoca una baja de categoría, por ejemplo un establecimiento Emergente puede descender a En Recuperación, trayendo con

ello un costo a su imagen corporativa.

2) Costo de elaborar un Plan de Mejoramiento Educativo (PME). Es el instrumento más potente que tiene la SEP, a través de él se espera reformar las prácticas de los colegios según sus capacidades y desempeño académico. Esta relación se da de acuerdo a su clasificación, las exigencias son diferenciadas para las distintas categorías de los establecimientos, donde los Autónomos enfrentan menos obligaciones que los Emergentes en la elaboración de su Plan de Mejora.

3) Costo de la no selección. El sostenedor pierde la capacidad para elegir la composición social, económica, religiosa o académica de su alumnado. Una posible consecuencia es el aumento de alumnos prioritarios, que podría verse reflejado en:

- Una baja del SIMCE.
- Fugas de apoderados de situación socioeconómica acomodada que les gusta estar con sus “iguales”.
- En caso de pago de mensualidad, no estar dispuesto a pagar lo mismo.

4) Costo de eximir a los alumnos prioritarios del cobro de financiamiento compartido. Sólo afectaría a los establecimientos que cobren mensualidad, cuyo sostenedor es un particular y que tenga una cantidad significativa de alumnos prioritarios.

5) Costo de rendir cuentas. Este punto está relacionado con un informe sobre ingresos y gastos públicos que tenga el establecimiento, éste puede ser periódico o anual dependiendo de su categorización. Provocarían problemas a los establecimientos que tengan mala gestión en el área contable.

De acuerdo al análisis de esta clasificación, podemos decir, que el objetivo de la Ley SEP, está orientado a conseguir que todos y cada uno de los alumnos puedan adquirir las competencias básicas establecidas para el nivel educativo en que se encuentran, y muy particularmente aquellos que están en situación de riesgo social. Debido a esto, durante la puesta en marcha del Plan de Mejora y al final de este proceso, se rinden cuentas de las acciones comprometidas, de no ser así, se aplican sanciones en el caso de incumplimientos. Estas prácticas son una innovación en la política educativa que buscan apoyar y mejorar los procesos de

enseñanza y aprendizaje en el sistema educacional.

Por lo tanto, la mayor apuesta de esta política tiene que ver con la eficacia de los planes de mejoramiento diseñados e implementados por los actores educativos en sus escuelas, así como en el tipo de acciones y mecanismos que desarrollen para asegurar la sostenibilidad cuando se obtengan efectos positivos.

Al fin de cuentas, se trata de una política compleja que requiere de distintos instrumentos de gestión, lo que hace difícil que sea transferible de manera mecánica a otros establecimientos educacionales. En cuanto a indicadores, requiere de aquellos que den cuenta de manera confiable del nivel de progreso de las escuelas, sobre todo si para ello existen aportes significativos de recursos financieros (Darville & Rodríguez, 2007).

### **2.5.1 Elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo**

Como se ha mencionado anteriormente, sobre la evidencia en el mejoramiento educativo, se indica que el cambio en los centros escolares es producto de las decisiones y procesos generado al interior de las escuelas. Por lo tanto, son las instituciones escolares las que deben asumir, liderar y dar sentido al cambio. En este contexto, el Mineduc ha presentado un esquema y metodología de trabajo, donde organiza los principales elementos que debe comprender el PM-SEP como estrategia de desarrollo.

Además, coloca a disposición de las escuela, material de apoyo como el “Manual para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo”, y se complementa con las “Orientaciones para la Elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo”<sup>4</sup>, ambos instrumentos tienen por objetivo facilitar la elaboración y preparación de la presentación del Plan, pero la construcción de dicho instrumento tiene que ir más allá de un mero trámite burocrático desmarcado de los procesos de mejora en los aprendizajes de los alumnos (Treviño et al., 2009). Por el contrario, debe convertirse en una hoja de ruta para transformar a las escuelas y fortalecer los procesos de enseñanza (Weinstein et al., 2012).

---

<sup>4</sup> Ambos documentos disponibles en: [planesdemejoramiento.cl/documentos/](http://planesdemejoramiento.cl/documentos/)

De hecho cuando hablamos de un Plan de Mejoramiento dentro de la Ley SEP, nos referimos a un “instrumento a través del cual la escuela planifica y organiza su proceso de mejoramiento educativo centrado en los aprendizajes por un período de cuatro años. En él se establecen metas de aprendizaje y las acciones a desarrollar en cada escuela” (Mineduc, 2008b: 4). Sí bien, el plan es una propuesta educativa contextualizada y flexible, parte de una lógica con cierta autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, donde el objetivo es mejorar los aprendizajes de todos alumnos en general y focalizándose en aquellos que son prioritarios. Esto ha producido un cambio en la “rendición de cuentas” de los profesores respecto de su quehacer, facilitando el plantear metas claras y medibles a lograr anualmente con sus alumnos (Weinstein et al., 2012), lo que muestra una nueva dinámica de organización y funcionamiento de la escuela para alcanzar los objetivos propuestos.

Para lograr la meta propuesta y establecida por el Mineduc, el establecimiento tiene que apoyarse del asesoramiento educativo, si bien esta oferta se hará cargo de apoyar a los establecimientos, puede no ser suficiente actualmente, ya que se confía en la regulación de este en el “mercado” (Weinstein et al., 2012), y de la regularización que pueda hacer Mineduc cuando las empresas asesoras realicen su postulación.

Experiencias similares, desarrolladas en la temática, como en Cataluña, España, por ejemplo el diseño del PAC/PMQCE tiene un modelo de referencia de corresponsabilidad (García & Campo, 2012: 233) y se caracteriza por que:

- Establece la cooperación, la confianza mutua, el compromiso, la equidad y la corresponsabilidad como principios de relación entre los centros y la Administración Educativa (García, 2009a).
- La autonomía de los centros es necesaria para aplicar soluciones singulares y eficientes.
- El liderazgo pedagógico y distributivo son motores para la mejora.
- La implementación de procesos de autoevaluación, evaluación externa y rendición de cuentas son catalizadores de la mejora continua y legitiman la



gestión.

- Los contratos-programa tienen una duración de cuatro años y el Departament d'Ensenyament dota a los centros de recursos adicionales para apoyar la aplicación del plan de mejora.
- La inspección de educación realiza una evaluación diagnóstica al principio y al final del plan (Mas, 2010).
- La planificación estratégica es una herramienta que facilita que el plan se aplique y que la comunidad educativa participe, al tiempo que aporta un sistema de información basado en indicadores (Departament d'Ensenyament, 2007).
- Los centros diseñan su plan a partir de su proyecto educativo y los objetivos del Departament d'Ensenyament, e integran todos los proyectos parciales en un único plan global de mejora.
- La inspección de educación y los técnicos docentes especializados forman y acompañan a los centros en el proceso de definición, aplicación y seguimiento del plan.
- Los centros rinden cuentas anualmente ante el Consejo Escolar del centro y ante la Comisión de Seguimiento Territorial (Resolución EDU/1663/2007).
- Los centros cooperan entre ellos mediante redes. La estrategia para la gestión del cambio está destinada a conseguir las complicidades necesarias para que el cambio sea real, motivador y satisfactorio para los implicados. Los centros se incorporan progresivamente, con prioridad de los que tienen más margen de mejora y los más motivados.

Como se puede apreciar, la SEP y PAC/PMQCE, son muy similares, en ambos la convocatoria de los Planes de Mejora, se considera como un impulso externo hacia las escuelas, siendo su objetivo, transformarlo en un programa exitoso, que ayude a aumentar la calidad de las instituciones educativas, teniendo como cualidades, que por un lado obliga a las escuelas a sistematizar sus intenciones, y por otro, ofrece un apoyo institucional al centro para lograr sus objetivos.

Por consiguiente, el diseño e implementación de las medidas del Plan de Mejora, deben ser coherentes con las necesidades específicas de los alumnos y contener las disposiciones que permitan alcanzar las metas de aprendizaje comprometidas. Y paralelamente, ir desarrollando capacidades en la escuela, hacia una mejora sostenible mediante el trabajo diario de la comunidad educativa. En este marco, los docentes deben ser dirigidos y apoyados a través de la Asistencia Técnica Educativa, para afrontar las tensiones y las dificultades, que conlleva cualquier proceso de innovación. Pues la propia práctica profesional, se traduce en una revisión de sus propias prácticas en función de la realidad diagnosticada de sus alumnos, para responder a la exigencia explícita de las metas de aprendizaje (Raczynski et al., 2013). Siendo este uno de los factores que incide en la calidad de la enseñanza.

Ya revisado el contexto teórico del Plan de Mejora, se puede comenzar a revisar el proceso de elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo. Una vez que el Ministerio y el sostenedor hayan firmado el convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, el plazo entre la firma del convenio y la presentación del Plan es de un año y tiene una vigencia de cuatro años, pudiendo renovarse por períodos iguales. Este proceso incluye las siguientes etapas (Mineduc, 2008b):

#### Convenio – Diagnóstico – Elaboración – Presentación – Aprobación

La relevancia de las etapas no radica tanto en su duración, sino en la interacción que han ido generando entre sí, permitiendo configurar la realidad cultural de la escuela, de sus creencias, modos de hacer y funcionar en su plan de mejoramiento educativo, impactando explícitamente en la construcción de las trayectorias educativas de sus estudiantes (Mineduc, 2013). De esta manera, el PM se convierte en el catalítico que posibilita materializar las ideas con un verdadero impulso por parte del colectivo y las acciones que va a emprenderse a futuro, pudiéndose apreciar una dinámica de desarrollo institucional.

A continuación, se describirá cada una de las etapas que contempla el Plan de Mejora, de acuerdo al instrumento: “Orientaciones para la Elaboración del Plan

de Mejora”.

### **A. Diagnóstico:**

El diagnóstico constituye la primera etapa del Plan de Mejoramiento y determina los aspectos críticos de la gestión institucional, apuntando a obtener información en relación a los aprendizajes de los alumnos, como por ejemplo el dominio lector. De este modo, directivos y docentes tendrán una fuente de información válida, para detectar las deficiencias de la organización que son necesarios de mejorar en el establecimiento educacional.

En esta fase, la Ley contempla que “las escuelas emergentes tienen la obligación de integrar su diagnóstico en la formulación del Plan de Mejoramiento Educativo; las escuelas Autónomas no tienen esa obligación. Sin embargo, es recomendable que realicen dicho proceso para formular su Plan” (Mineduc, 2008b: 6). Si bien, el diagnóstico es fundamental para un buen diseño del Plan de Mejoramiento, es el primer paso para aumentar sostenidamente el rendimiento académico. Para llevar adelante este proceso, el sostenedor podrá recurrir si lo considera necesario, al apoyo de una asistencia técnica externa (ATE).

De acuerdo a las orientaciones, el diagnóstico debe incluir:

1. Análisis de los resultados de la escuela reportados por últimos SIMCE.

Esta acción le permite a la escuela y al sostenedor tener claro qué aprendizajes alcanzan sus estudiantes y darse cuenta las áreas que tienen un desempeño más débil.

2. Evaluación y análisis de la situación inicial del dominio lector y la comprensión lectora de los alumnos/as. Aquí, el establecimiento debe establecer su nivel de desempeño tanto en el dominio lector como en comprensión lectora. Cabe agregar, que si se incluyera la asignatura de matemática, se sugiere focalizar las acciones en cálculo, operatoria y resolución de problemas, según corresponda al nivel por donde se quiera comenzar.

3. Aspectos institucionales que impactan los aprendizajes.

Es decir, se centra en las áreas de gestión: curricular y de recursos, liderazgo y convivencia escolar. Por ende, sus áreas incluyen elementos claves que

impactan en los aprendizajes, tales como: gestión del aula, plan de estudio, planificación de clases, monitoreo de aprendizajes, clima escolar favorable, etc.

En este punto se trabaja sobre la base del Sistema de Aseguramiento de la Calidad Escolar. Donde se realizan las siguientes acciones:

- Aplicación de cuestionarios a los actores
- Tabulación de resultados y entrega de informes
- Determinación de ámbitos críticos de la gestión
- Definición de objetivos estratégicos en los cuatro ámbitos de la gestión institucional

El análisis de los resultados de la evaluación externa, puede y debe ser una fuente de información objetiva de los planes de mejora, pero es necesario integrarla con los datos obtenidos de la autoevaluación de las escuelas para poderlas analizar. En efecto, estas evaluaciones sirven de apoyo e insumos para elaborar los Planes de Mejora.

Al Finalizar este proceso, se levanta y recopila información relevante para comprender la situación histórica y actual de la escuela. Asimismo, estas evaluaciones permiten incentivar la práctica de evaluación frecuente de estos desempeños y la capacitación de los equipos de profesores, de modo de generar capacidades internas (Mineduc, 2008b), que serán utilizadas en el diseño y ejecución del plan.

## **B. Plan de Mejora:**

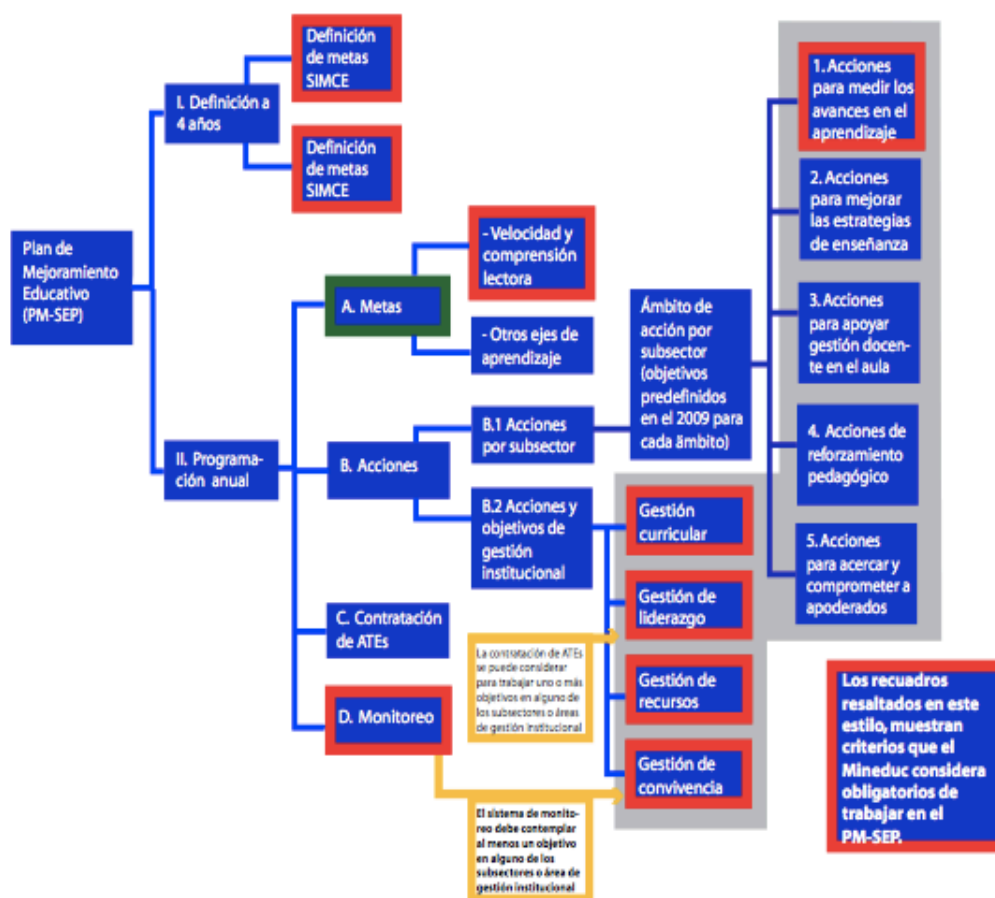
Esta etapa se apropia de los resultados del diagnóstico para el diseño del Plan de Mejora – SEP, que implica tomar decisiones en relación con las posibilidades de desarrollo del establecimiento, en él se establecen metas de aprendizaje y acciones a desarrollar. Del mismo modo, contempla un trabajo de corto plazo, correspondiente a la Planificación Anual, en ella se debe definir las acciones y objetivos, en especial de las asignaturas de Matemática y Lenguaje, sin dejar de lado los otros subsectores con menores resultados de acuerdo al diagnóstico, y además, considerar un plan a largo plazo, de cuatro años de

proyección del mejoramiento integral, considerando las decisiones que deberá tomar la escuela a nivel institucional, dando énfasis en los resultados de aprendizaje, en especial las asignaturas cuya meta a mejorar es la comprometida en el SIMCE (Treviño et al., 2009).

Al diseñar un plan de mejora, es conveniente asegurar dos aspectos importantes para alcanzar una educación calidad en las escuelas: por un lado, identificar claramente qué se debe cambiar para incrementar y sostener en el tiempo el rendimiento de todos los alumnos, y por otra parte, cómo se organiza y funciona la escuela para llevar adelante con éxito esta ardua tarea.

Bajo este contexto, el Plan de Mejora es un instrumento de planificación estratégica que ordena los esfuerzos del establecimiento educacional para lograr los objetivos propuestos (Mineduc, 2013). En todo este proceso es clave el liderazgo de los equipos directivos, que a su vez deben contar con la participación informada de los distintos actores de la comunidad escolar, especialmente con la colaboración activa de los docentes en la escuela. Igualmente, se debe considerar la posibilidad de asesoramiento por parte de las ATEs, en el diseño, implementación y monitoreo de las metas comprometidas.

Los Planes de Mejoramiento Educativo, se estructuran entonces como se expone en la figura:



**Figura 2-6 Estructura de un Plan de Mejoramiento. Fuente: E. Treviño; M. Órdenes; K. Treviño (2009)**

En coherencia con el esquema se presenta un resumen de la etapas del Plan de Mejora:

- *Establecimiento de las metas de efectividad de rendimiento académico.*

En este punto, el compromiso del establecimiento es elegir como mínimo dos mediciones de 4º Básico y dos de 8º Básico sobre las cuales establecerán metas de aprendizaje.

Con respecto a lo anterior, se hace referencia a los resultados en cuanto al puntaje y los Niveles de Logro obtenidos por los alumnos en las mediciones

anteriores al último SIMCE de los subsectores evaluados en el diagnóstico. Por lo tanto, el objetivo es reducir la diferencia entre el nivel de logro avanzado en relación al grupo intermedio e inicial, pero sin perder de vista que la meta debe ser realista, concreta, evaluables y posibles de lograr en el tiempo propuesto.

Determinación de las acciones de aprendizaje a incluir en el Plan Anual.

Desde el primer año hasta el cuarto, el establecimiento deberá incorporar progresivamente en el plan, las acciones de aprendizajes referidas a los subsectores que se requiere mejorar.

Esta programación deberá tener al menos lo siguiente:

- Acciones de mejoramiento desde el comienzo de la implementación del plan, especialmente en la asignatura de Lenguaje, siendo progresivo en el tiempo su nivel de complejidad, pero teniendo como base su situación inicial. Esta actividad debe involucrar no sólo a los profesores del área si no a la comunidad educativa.

- Acciones que abarquen además, a las asignaturas que se seleccionaron para establecer las metas de efectividad del rendimiento académico. Igualmente de incluir los aspectos institucionales de gestión que impactan los aprendizajes de los alumnos.

- Definir las acciones de mejoramiento para la gestión de la institución.

- Indicar que ATEs serán contratadas para la ejecución de las acciones comprometidas en las asignaturas y la gestión institucional.

- Definir el sistema de monitoreo y evaluación, tanto a nivel de aula como de institución.

- *Definición de las metas anuales de aprendizaje en dominio lector y comprensión lectora, dado que es exigencia del Mineduc.*

La definición de las metas en el dominio lector y comprensión lectora toman como base la evaluación aplicada en el diagnóstico.

- *Programación de las acciones*

Se construye un cronograma de las acciones a desarrollar durante el periodo de cuatro años, donde se explicita las asignaturas que se van incorporando anualmente, de acuerdo a los resultados obtenidos en el diagnóstico, así como la definición de metas de mejoramiento educativo.

Dentro esta programación se debe incluir:

- Medir los avances en los aprendizajes de los estudiantes.
- Ir evaluando la situación inicial de aprendizajes de las asignaturas no diagnosticados al inicio del proceso y que se incorporan al plan.
- Instrumentos de evaluación que se utilizarán para las distintas actividades.
- Plan anual
- Desarrollo profesional y de la organización.
- Liderazgo directivo.

Al mismo tiempo, el Mineduc ha establecido las metas que deben cumplirse a cuatro años, donde la más importante es aumentar significativamente los resultados en la prueba SIMCE. En el siguiente cuadro se muestra lo sugerido:

Nivel	Puntajes SIMCE 2007	Meta
1	Menos de 220 puntos.	Aumentar un 22% con un mínimo de 220 puntos.
2	De 220 a 250 puntos.	Aumentar un 14% con un mínimo de 250 puntos.
3	Más de 250 a 280 puntos.	Aumentar un 12% con un mínimo de 280 puntos.
4	Más de 280 a 300 puntos.	Aumentar un 7% con un mínimo de 300 puntos.
5	Más de 300 puntos.	Aumentar el puntaje.

**Tabla 2-8 Metas SIMCE a cuatro años. Fuente:**

[http://www.planesdemejoramiento.cl/m\\_elaboracion\\_3.asp](http://www.planesdemejoramiento.cl/m_elaboracion_3.asp)

Significa entonces, que el nivel 1 corresponde al punto de corte establecido en la Ley SEP para la clasificación de “Escuela en Recuperación”. Los niveles 3 y 4 se ubican en rangos fundamentales para tener posibilidades de ingresar o mantenerse en la clasificación “Escuela Autónoma”. Y el nivel 5 corresponde al cumplimiento eficiente del currículum.



- *Programación de las acciones de apoyo integral.*

En esta etapa el trabajo se focaliza en los alumnos prioritarios y con bajos rendimientos académicos. Por tal motivo, se deben definir las acciones y procedimientos para alcanzar los objetivos; como también indicar a las personas responsables de su ejecución, los recursos con que se cuenta y una temporalización de las actividades pedagógicas más adecuadas a las necesidades de los estudiantes. Seguidamente, se crean los ambientes propicios dentro de la escuela como en el aula, de modo de poder mejorar los aprendizajes y reducir la brecha que los Separa de alumnos con buen desempeño escolar.

- *Determinación de los responsables*

Cada acción que se incorpora al plan, debe tener responsables en su ejecución. Esto promueve la responsabilidad de los diferentes actores de la escuela, por los resultados que se pretenden alcanzar. Es decir, deben ser conocidos, analizados e informados a la comunidad educativa y asumir una responsabilidad pública en el cumplimiento de los resultados.

- *Cierre del Plan y propuesta de monitoreo.*

Como ya ha quedado claro, es deber del sostenedor y el director, desarrollar estrategias e instrumentos de evaluación para ver el nivel de avance en la ejecución del Plan, de igual manera, para el cumplimiento de esta meta se necesita instalar un sistema de monitoreo con la finalidad de cautelar el resultado de los objetivos y las acciones comprometidas.

La importancia de instalar este procedimiento es, en primera instancia, llevar un control de los procesos ejecutados en la escuela, pero también tiene como meta fomentar esta práctica evaluativa como parte de la cultura organizacional y como un medio que hace posible la introducción de mejoras en el funcionamiento del proceso educativo.

Al finalizar proceso, el sostenedor envía el plan al MINEDUC, éste lo revisará y aprobará con o sin observaciones, en el caso de las escuelas Emergentes y las escuelas Autónomas, sólo se registra, ya que ellas no están

obligadas enviar su plan.

Si bien, el Plan de Mejora es sólo el comienzo del desarrollo de la institución, hay que tener presente como “el cambio en educación es fácil de proponer, complicado de llevar a la práctica y extraordinariamente difícil de sostener” (Hargreves & Fink, 2008: 7), siempre conlleva una reconstrucción de la cultura organizativa. En tal sentido es necesario entregar herramientas a las escuelas y profesores para desarrollar la capacidad del cambio, lo cual involucra la institucionalización de las estrategias de mejora continua, la creación de mecanismos de resolución de conflictos y la implementación de un trabajo colaborativo.

Con respecto a lo anterior, hay que tener cuidado al importar modelos de mejoramiento, se ha observado en ciertas estrategias que son efectivas para algunas instituciones, no lo son para otras, esto se debe a que las escuelas progresan a ritmos diferentes. De ahí, la importancia de concebir estrategias diferenciadas de mejoramiento de las escuelas, para entregar una educación más efectiva a sus alumnos (Hopkins & Higham, 2008). De esta manera, es necesario considerar la historia de vida de la institución como un recurso más, para desarrollar un trabajo metódico en la gestión escolar y transformar el plan en un elemento promotor de la innovación.

En este escenario, lo fundamental es ver “cómo se transforma el sistema educativo para responder a la diversidad del alumnado y no cómo hacer encajar a ciertos alumnos en el sistema” (Moliner, 2008: 32). En efecto, el cambio de paradigma requiere del compromiso de toda la institución y que además se encuentre enmarcada bajo una política de educación inclusiva. Que presta especial atención a aquellos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas. Por tal motivo, los esfuerzos de mejora institucional, deben favorecer a todos los alumnos en igualdad de condiciones y facilitar el éxito en su proceso de aprendizaje.

## **2.5.2 La Rendición de Cuentas en el Contexto de la Ley SEP**

Hay que recordar, que una de las novedades de la ley SEP es delegar en las escuelas y sostenedores la responsabilidad por los resultados pedagógicos como institucionales. Lo que implica dar cuenta de su desempeño y del uso de recursos implicados en el Plan de Mejora, esto partiendo de la premisa que las instituciones educativas que entregan información clara sobre su desempeño, tienen el beneficio potencial de alinear el esfuerzo de los profesores y sostenedores en el logro de los objetivos de las políticas educacionales, en lo que se refiere a los aprendizajes de sus alumnos (Dussaillant & Guzmán, 2014).

Esta experiencia llamada rendición de cuentas en el contexto educacional, es una aproximación al concepto de accountability, mecanismo que permite responsabilizar a “alguien” respecto de la gestión y de los resultados obtenidos. La asignación de esta responsabilidad puede ser a un cargo, una escuela, sostenedor, ministerio, etc., conforme intenta alcanzar las metas propuestas (Baker, 2009). El accountability en el contexto de la Ley SEP tiene como objetivo central la mejora en los procesos educativos e incrementar el rendimiento académico de los estudiantes.

Para promover la calidad y la mejora, el sistema de accountability posee tres grandes elementos (Stecher & Kirby: 2004):

- a. Objetivos y/o metas claras: están ligados al rendimiento ideal de los alumnos, claramente expresados y compartidos por todas las partes.
- b. Evaluaciones: para medir el logro de los objetivos y su éxito.
- c. Consecuencias: considerando las recompensas o sanciones que motiven a los sostenedores, directivos, profesores, y estudiantes a maximizar su esfuerzo y eficacia.

Estos elementos aplicados en la escuela, pueden entregar una valiosa información como por ejemplo, verificar si los alumnos logran el dominio de las competencias deseadas, se aplican pruebas o test que permiten medir el nivel de aprendizaje de los estudiantes con respecto al estándar y esta información o

datos, se utilizan para mejorar el desempeño de los estudiantes. Al mismo tiempo los sistemas de rendición de cuentas genera incentivos, en la forma de sanciones o premios, ya sea de forma implícita o explícito (Dussaillant & Guzmán, 2014).

El poder responsabilizar a las escuelas por sus resultados, requiere a lo menos de cuatro condiciones que son básicas (Manno, et al.: 2006):

- Estándares específicos que las escuelas debieran alcanzar, focalizándose en el área curricular y la gestión institucional. Esto debe ser monitoreado con sus respectivos instrumentos de medición, siendo lo más ampliamente utilizados las evaluaciones de conocimientos de los alumnos a través de pruebas estandarizadas. Por lo tanto, serán medidos en términos de resultados que las escuelas obtengan en relación con el aprendizaje de sus estudiantes.
- Información que deben tener los usuarios del sistema en relación con el desempeñando de la escuela hacia el logro de los estándares, medidos en términos de los resultados obtenidos en las evaluaciones u otros indicadores tales como repitencia, deserción, etc. Debe existir también información respecto de los cambios en el desempeño de la escuela, para ver si van mejorando en el tiempo.
- Consecuencias para las escuelas en relación su desempeño y si están alcanzando los objetivos propuestos, si es así, deberían recibir algún tipo de recompensa, en tanto aquellas con desempeño deficiente debieran ser objeto de algún tipo de sanción.
- Autoridad necesaria en las escuelas para tomar decisiones e introducir cambios, de manera que sean capaces de mejorar su desempeño y hacerse completamente responsables de sus resultados y sujeto siempre a evaluación en términos de nivel de cumplimiento.

La implementación de un sistema de accountability debe incluir el apoyo a las escuelas y su personal, para reforzar sus capacidades y así producir mejores aprendizaje en los alumnos. Esto implica que los miembros de la comunidad educativa participen en el diseño de las políticas y las medidas que se utilizarán

para evaluar su desempeño, como también de las recompensas o sanciones futuras.

De igual forma el responsabilizarse por resultados y entregar información a través de una cuenta pública, es una práctica SEP en proceso institucionalización en el ámbito educativo, por tal motivo es fundamental seguir estimulando la cultura de la rendición de cuentas, para transparentar el uso de recursos. No obstante, el accountability es parte de la gestión educacional y no debe transformarse en el fin último, sino como un medio en que docentes y directivos vayan adquiriendo una responsabilidad mayor por los resultados frente a sus propias comunidades escolares (Raczynski et al., 2013). Siendo la de mayor preocupación la sociedad SIMCE-SEP, que considera a este instrumento de evaluación como el indicador de “progreso” más importante en la calidad educacional de las escuelas, convirtiéndose en el incentivo para subir los puntajes del modo más eficiente. De lo contrario, una escuela de rendimiento insuficiente, deberá estar preparada para una intervención adicional, donde el sostenedor de la escuela tiene que formular un plan de mejoramiento de la calidad y el asesor monitorea y acompaña la implementación de este plan (Ehren et al., 2015).

El aumento de los puntajes SIMCE, muchas veces no es sinónimo de aprendizaje y puede producir efectos no deseados, como cuando el profesor se centra en enseñar solamente para que los alumnos aprueben el examen o “enseñar para la prueba” (Dussailant & Guzmán, 2014) implicando con ello, que los alumnos sólo memoricen y se entrenen en la forma de responder las evaluaciones, en lugar de desarrollar los conocimientos significativos que pretende el currículum.

Es evidente que, el éxito de una política de rendición de cuentas debe considerar los requerimientos de conocimientos y habilidades necesarios. Teniendo presente que estos requerimientos varían considerablemente de un entorno a otro (Elmore, 2010). Así, la adecuada ejecución de estas políticas necesita de directivos y profesores con conocimientos acabados en el accountability y manejo de procesos en la toma de decisiones, de tal forma de

cumplir con los objetivos planteados por la SEP.

La exigencia de realizar un diagnóstico previo, una planificación rigurosa, un monitoreo a las distintas acciones, una evaluación de los resultados y una rendición de cuentas, para posteriormente institucionalizar todos estos procesos, son un importante motor para la realización y el éxito del programa. Por ende, “el modelo de corresponsabilidad propuesto, la autoevaluación es esencial para la mejora continua; al tiempo que la rendición de cuentas lo es para obtener la legitimidad institucional derivada de la gestión de recursos públicos” (García & Campo, 2012: 232). Por tal motivo, lo que se busca con la validación de estos procedimientos es la transparencia y responsabilidad, rindiendo cuenta de la utilización de estos recursos públicos en el proceso educacional, el cual se gestiona bajo los objetivos explicitados en sus PM – SEP anuales (Olivares, 2011), siendo un tema prioritario en la agenda de políticas educativas.

### **2.5.3 Rol del Sostenedor en la Ley SEP**

Sobre la base de las consideraciones anteriores, se desprende que una buena educación depende del grado en que cada actor cumpla con sus funciones, y si bien la elaboración del Plan de Mejora, en la mayoría de los casos es construido en conjunto con la comunidad educativa de los establecimientos educacionales, la responsabilidad por la implementación y cumplimiento de compromisos de este, recae sobre el sostenedor. El cual se compromete a (Mineduc, 2011):

- a) Presentar y ejecutar el Plan de Mejoramiento Educativo, elaborado con el director y la comunidad educativa.
- b) Establecer metas de rendimiento académico.
- c) Informar a la comunidad escolar sobre la existencia del convenio.
- d) Presentar anualmente un informe sobre el uso de recursos SEP, y darlo a conocer a la comunidad escolar.
- e) Acreditar el funcionamiento del Consejo Escolar, del Consejo de Profesores y del Centro General de Padres y Apoderados.

f) Contar con actividades artísticas y/o culturales y deportivas.

Al igual que con las escuelas, la responsabilidad del sostenedor por la mejora se expresa en compromisos de metas educativas a alcanzar en un plazo claramente determinado.

Además, la Ley General de Educación cambió el rol del sostenedor tanto en lo legislativo como institucional, como por ejemplo, ahora es deber de ellos “rendir cuenta pública de los resultados académicos de sus alumnos” y “someter a sus establecimientos a los procesos de aseguramiento de calidad”. Del mismo modo, la SEP le asigna al sostenedor más responsabilidades técnicas, por lo que va adquiriendo mayor poder como mediador de la política, entre su generación y su implementación (Espínola & Silva, 2009). En este nuevo escenario, la gestión de los sostenedores está tomando más importancia, ya que debe involucrarse en los objetivos y estrategias institucionales de los colegios con el fin de optimizar los procesos, por lo tanto pasa a tener una función más técnico – pedagógica que administrativa.

La primera acción del sostenedor será apoyar a las escuelas en el autodiagnóstico y en la elaboración de los Planes de Mejora, partiendo de la premisa: “el diseño de un buen plan de mejoramiento es solamente el primer paso para aumentar sostenidamente el rendimiento académico” (Treviño et al., 2009: 10). Si bien, el plan es una excelente herramienta para que los establecimientos educacionales puedan priorizar los aspectos fundamentales mejorar. En este contexto, un plan debe ser elaborado a través de un trabajo colaborativo y aplicado en un tiempo determinado, donde el objetivo sea cambiar las condiciones en las que se desarrollan las prácticas académicas, en función de mejorar los aprendizajes de los alumnos y a su vez, ir modificando la dinámica de trabajo en la institución, con la idea y el convencimiento que la “mejora pretende llegar a todo el alumnado en todas las aulas y en todos los centros, mediante el trabajo diario de profesores y directivos. La idea de mejora significa incrementos medibles en la calidad de práctica de enseñanza y en las capacidades de los alumnos en el tiempo, cualidad y capacitación están en el eje vertical; el tiempo en el eje

horizontal; y la mejora es un tipo de movimiento que va en dirección noroeste de un modo constante” (Elmore 2003: 17). Además, Elmore nos indica que para lograr la mejora, es necesario movilizar conocimientos, destrezas, motivaciones y capacidades de todo el personal de la escuela, en el logro de las metas educativas.

Entonces, es necesario asegurar que el cambio se incorpore tanto al manejo de recursos, como las estructuras y la organización de la institución. Es conveniente, que los sostenedores puedan contar con mecanismos de ayuda como las ATEs, tanto para fortalecer sus capacidades de gestión, como las de apoyo técnico a desarrollar en sus escuelas.

Otras de las funciones asociadas al Sostenedor en la implementación de la SEP, es apoyar a las escuelas en elegir el tipo de asistencia técnica más adecuada a sus necesidades. Es aquí, donde la relación entre el sostenedor y las escuelas se complejiza considerablemente, porque ambos cuentan con escasa experiencia en el trabajo directo con las agencias asesoras, en el cual se identifican tres momentos de acción del sostenedor (Espínola & Silva, 2009):

- Pre-asesoría, donde se diagnostican las necesidades de las escuelas, selecciona y contrata una ATE. Monitorea coordinación ATE – Escuela.
- Durante la asesoría, monitorear el trabajo de la ATE y asegurar que dentro de las escuelas existan las condiciones adecuadas, para llevar el Plan de Mejora a cabo.
- Post-asesoría, su función se centra en prestar apoyo técnico a las escuelas.

Una de las tareas más importantes del sostenedor es contratar la ATE más apropiada para cada establecimiento educacional, y seguidamente se debe realizar labores de monitoreo, donde se adquiere un papel mediador entre la asistencia técnica y la institución educativa. Lo cual implica estar más cercano a las escuelas que tiene a su cargo y prestarle ayuda de mayor “calidad”.

En los países donde existe una figura como el sostenedor en el nivel intermedio en la educación pública, se identifica su importancia, que estaría



relacionada con la responsabilidad, el liderazgo y apoyo en los Procesos de Mejora Educativa. Además se identificaron seis factores claves para una gestión exitosa a nivel de organismos intermedios. Estos son (Valenzuela et al., 2010: 6)

- El Sostenedor ha definido un Modelo Ideal de Escuela (o marco conceptual) que orienta un proyecto de cambio con el propósito de mejorar la calidad y equidad de la educación a nivel del sistema. No se trata de mejorar una escuela a expensas de la inversión en otras.
- El Sostenedor ofrece liderazgo pedagógico con un foco en el aprendizaje de todos los estudiantes, docentes, directivos y profesionales del organismo intermedio.
- El Sostenedor planifica, con las escuelas, a largo y corto plazo el diseño, implementación y seguimiento de estrategias y acciones de mejora.
- El Sostenedor apoya a sus escuelas para que estas tomen decisiones e implementen prácticas basadas en evidencia.
- El Sostenedor cuenta con un sistema de información que permite, a nivel del sistema y de cada escuela, monitorear, retroalimentar y adecuar los planes de acción en función de sus resultados.
- El Sostenedor cuenta con mecanismos que posibilitan la articulación, cooperación y alianzas entre las escuelas y entre estas y diversas instituciones de la comunidad.

Todas estas acciones desarrolladas por el sostenedor crean un ambiente efectivo, para implementar buenas prácticas de gestión. Por lo tanto, deben brindar apoyo constante a sus establecimientos y velar por el buen funcionamiento de ellos. Así mismo, los sostenedores debería transformarse en líderes sistémicos que estén dispuestos a asumir roles más amplios a nivel local del sistema educativo para asegurar el éxito de todas las escuelas que tienen a cargo.

El liderazgo sistémico, se convierte en una variable crítica en la transformación de la educación a gran escala. Hopkins sugiere que las cinco características distintivas de un líder sistémico – características que van más allá

de la asociatividad y del trabajo conjunto – es que utilizan su experiencia, conocimientos y habilidades para (Hopkins & Higham, 2008: 111):

- Liderar activamente el mejoramiento de otras escuelas y medir su éxito en términos del aprendizaje, rendimiento y bienestar de los alumnos, tanto como alzar la vara y cerrar la(s) brecha(s);
- Comprometer al personal docente de su propia escuela y de otras escuelas con el mejoramiento de la enseñanza y del aprendizaje. Involucrarlos con la gestión de la enseñanza y del aprendizaje, como también con el currículo y las evaluaciones para un aprendizaje cada vez más personalizado;
- Liderar el desarrollo de las escuelas para que se transformen en comunidades de desarrollo personal y profesional, construyendo redes de relaciones al interior y más allá de cada escuela para proporcionar un abanico de experiencias de aprendizaje y de oportunidades en el desarrollo profesional;
- Trabajar en pos de la equidad y de la inclusión actuando sobre el contexto y la cultura, no sólo como respuesta a la pobreza, sino también para utilizar los recursos educacionales que empoderen a las comunidades y eleven sus aspiraciones;
- Manejar de manera estratégica el impacto en el aula, la escuela y el sistema, comprendiendo que para cambiar el sistema es necesario involucrarse con él de manera significativa y saber operar los cambios a nivel de la escuela.

Por esta razón, es imprescindible potenciar el liderazgo sistémico en los sostenedores, por contribuir al mejoramiento del sistema educacional (comuna – región). Esto implica incentivar y facilitar el trabajo colaborativo con todos los equipos al interior de la organización. Entendiendo la “colaboración dentro de los centros y entre ellos es una práctica que permite transferir los conocimientos existentes y, lo que es más importante, generar “nuevos” conocimientos específicos de contexto” (Ainscow & West, 2008: 179). La práctica del liderazgo sistémico, traerá consigo nuevos desafíos y roles para los sostenedores y equipos

directivos de los establecimientos educacionales, donde es importante que los directores estén dispuestos a asumir funciones más amplias y compromisos a nivel comunal, asegurando el éxito de su propia escuela como de otras instituciones educativas de la misma comuna.

En este sentido, tanto los sostenedores como directores deben desarrollar y liderar una asociación eficiente entre los establecimientos para llevar adelante un proceso de mejora y cambio educativo; sacando adelante a las escuelas críticas y asesorando a quienes lo necesiten. Sin embargo, la evidencia nos indica que no es fácil replicar buenas prácticas de una escuela a otra y está claro que los directores de establecimientos que trabajan en el sistema deben ajustarse a ciertos marcos regulatorios que muchas veces dificultan la actividad. Por tal motivo, es hora para que los sostenedores de las escuelas se conviertan en líderes que desarrollan y aumenten el alto rendimiento, trabajando con otros, y que aprendan a influir en los comportamientos de los demás dentro y fuera de sus escuelas. No sólo tiene que ser los administradores que implementan la política, deben convertirse en líderes de sus escuelas, que también pueden ejercer el liderazgo en el medio ambiente más allá de sus escuelas, y articular la conexión entre las dos. Por lo tanto, el líder del futuro, será cada vez más líder del sistema, como de su escuela (Hargreaves et al., 2007). En cierto modo el rol del sostenedor como líder sistémico, es generar un cambio tanto cultural como de competencias en las escuelas y equipos directivos que los lideran, a través de políticas colaborativas entre unidades educativas.

A modo de síntesis se puede decir, que la implementación de la Ley SEP, a través de los Planes de Mejora, requiere de parte del sostenedor las competencias necesarias para la implementación y monitoreo de los PM de sus establecimientos educacionales. Pero hay que tener cautela respecto al rol de mediadores de los sostenedores, ya que no todos cuentan con las competencias para gestionar. Desde la perspectiva de la efectividad de la política, resulta recomendable contemplar mecanismos de apoyo a los sostenedores para fortalecer sus capacidades de gestión y apoyo técnico (Espínola & Silva, 2009), para que logren una gestión efectiva de las escuelas de su comuna.

#### **2.5.4 Asistencia Técnica Educativa en la Ley SEP (ATEs)**

La puesta en marcha de la Ley Subvención Preferencial, establece que los establecimientos educacionales que reciben recursos por este concepto, podrán utilizarlos en contratar servicios de apoyo de instituciones y personas naturales o jurídicas que formen parte del Registro de Asistencia Técnica Educativa ([www.registroate.cl](http://www.registroate.cl)). Es decir, desde el Ministerio se promueve un sistema de apoyo privado que les permite a las escuelas contratar Asistencias Técnicas Pedagógicas (ATEs) para apoyar sus Planes de Mejoramiento y demostrar mejoras en los puntajes SIMCE (Rojas & Leyton, 2014).

Estas nuevas políticas establecen requerimientos en relación a mejorar las capacidades de todos los actores del sistema educativo en la perspectiva del mejoramiento continuo de la gestión curricular e institucional, y al mismo tiempo, las ATEs aparecen aquí como una alternativa de ayuda a las políticas y programas que son implementados desde las escuelas, entendiéndose como un “apoyo externo, específico y transitorio, lo que significa que debe responder a una necesidad detectada por la escuela y tiene una duración definida, acorde con la programación anual de las acciones y metas. El foco debe estar relacionado con la elaboración e implementación del Plan de Mejoramiento Educativo” (EQUIPO NACIONAL ATE – 2010: 7). Por lo tanto, la asesoría debe partir siempre por una clara identificación y priorización de las necesidades de mejoramiento de la escuela, pasando posteriormente por un proceso asertivo de planificación, que implica definir actividades, responsables, plazos, objetivos y metas de avance en el PM. En este sentido el Mineduc entrega orientaciones e instrumentos, para que los establecimientos educacionales elaboren sus Planes. A partir de este plan, el sostenedor y la escuela pueden contratar una ATE, para que contribuyan a realizar las acciones que la escuela ha definido como prioritarias (Assaél et al., 2014), y a su vez, dejar capacidades instaladas en el establecimiento educacional (Bellei et al., 2010b).

Entonces, resulta oportuno preguntarse, ¿por qué una ATE en las escuelas?, a lo mejor se debe a cierta desconfianza hacia el sistema, porque la

mayoría de las políticas educativas implementadas en el último tiempo para generar cambios y mejoras en las escuelas, los resultados han sido pobres, y cuando se tiene éxito, estos no han sido sustentables en el tiempo. Debido a “las limitaciones que provienen de una condición estructural de las políticas de mejora cuando éstas emanan de una autoridad centralizada: la enorme dificultad por implementar acciones y programas pertinentes a las necesidades de las escuelas y sus entornos locales” (Muñoz & Vanni, 2008: 54). A la mayoría de los programas de reforma que llegan a las escuelas, muchas veces se les cuestiona como pocos pertinentes y muy estandarizados, sin respetar y dar respuesta a la gran heterogeneidad de las realidades socioeducativas de los establecimientos educacionales, quedando de manifiesto al revisar investigaciones relacionadas con la temática, donde se argumenta que las intervenciones y apoyos “han privilegiado un diseño estandarizado y rígido que se impone a los establecimientos y no recoge sus problemas específicos; en otras palabras, un diseño que llega con recursos y acciones a las unidades educativas, pero que no las visualiza como organización y de modo sistémico o integrado, sino por parcialidades” (Raczynsky & Muñoz, 2007: 71). Es ahí donde el PM – SEP, debe articular las distintas dimensiones de la organización, para fortalecer sus áreas prioritarias, ya que si el Plan de Mejora se enfrenta de manera descoordinada, esta “estandarización no deja espacio a la particularidad de situaciones y dificulta que directivos y docentes, disientan, negocien, signifiquen el apoyo y en este proceso hagan suyo el cambio que se busca relacionándolo con su trabajo concreto en la escuela” (Raczynsky & Muñoz, 2007: 71). Para romper este contexto parece como relevante la presencia de una ATE, la cual debe prestar un apoyo integral y pertinente a la realidad de los establecimientos, y de acuerdo a los compromisos adquiridos en la SEP.

Pero resulta oportuno destacar, la existencia de dudas con respecto a la efectividad de la asistencia técnica, y tiene relación con la experiencia de asesoramiento en los establecimientos escolares. La información recabada en los últimos 20 años, nos indica que se ha desarrollado en su mayoría a través de proyectos pilotos promovidos por el Ministerio de Educación. En este sentido, “la relativa juventud de la ATE como política pública, sumada al escaso interés del

campo académico por estudiar estos procesos, hace que la evidencia disponible sea limitada en cantidad e inicial en sus preguntas de investigación” (Bellei & González, 2010: 48). Las dudas planteadas y considerando la envergadura de este nuevo mercado, el CIAE crea el portal Web Registroate.cl, en torno a los servicios de la asistencia técnica educativa, que entrega información oportuna y adecuada a las escuelas y sostenedores para elegir los servicios que den mejor respuesta a sus necesidades educativas (Bellei et al., 2010a). Además se han desarrollando estándares de calidad a las instituciones asesoras (CIAE, 2010), el cual sirve para indicar un marco de actuación y a su vez en la creación de un sistema de acreditación de programas ATEs, basado en esos estándares.

Se emprende así, un proceso dirigido aumentar la efectividad educativa a través de un “nuevo mercado, amplio, desafiante e interesante, para los profesionales de distintas áreas ligadas al mundo educativo, interesados en el trabajo de asesoría en las escuelas, pero es deber de éstos lograr niveles de calidad y profesionalismo que realmente impacten a cada escuela y la movilicen a un mejoramiento continuo” (EQUIPO NACIONAL ATE, 2010: 3). Lograr este propósito no es tarea fácil por la amplia gama de contextos y tareas asociadas al asesoramiento educativo, y según se ha visto no existe una única forma de entender y abordar la labor asesora. Debido a esto, las reglas de cómo operan estas agencias son establecidas por la ley. Entonces los proveedores ATE que quieran participar en este proceso deben incorporarse a un Registro Nacional de Asistencia Técnica Educativa (Registro ATE), para lo cual deben cumplir con ciertos requisitos, tales como: experiencia en el campo educativo, hacer público el equipo profesional y sus respectivos currículos, como también formalizar sus ofertas de asesoría, entre otros.

De este modo, se espera que el aporte de las ATEs sea relevante en las escuelas, pero se debe considerar que “la política pública en educación no debe olvidar que desarrollar un trabajo como el que realizan las escuelas efectivas requiere siempre de una combinación equilibrada de elementos subjetivos (compromiso, expectativas, mística, voluntad) y elementos objetivos (organización adecuada del tiempo, de los recursos, planificación, evaluación, capacitación y

perfeccionamiento, por nombrar algunos)” (Raczynsky & Muñoz, 2007: 72). Por consiguiente, la labor asesora debe intencionar y organizar una gestión institucional focalizada en lo pedagógico, sin dejar de lado las relaciones humanas y profesionales, incidiendo en un mejor clima organizacional, con el objetivo principal de brindar una mayor calidad en los procesos educativos en el aula, mediante la corresponsabilidad de directivos y docentes, reflejándose en una mejora organizacional e incrementando los resultados académicos en los alumnos.

En este mismo sentido, actualmente se está trabajando en un Modelo de Estándares de Calidad orientados a programas, como producto de la experiencia de algunos proyectos pilotos implementados por el Ministerio y que perfectamente pueden aplicarse en instituciones proveedoras de ATE, A continuación, se presenta una síntesis de factores de calidad de la asistencia técnica\*:

<p>Foco de la asesoría: debe ser comunicado a todos los actores al comienzo del programa, para esclarecer las expectativas de trabajo. El foco de la asesoría es desarrollar las competencias y el potencial de los equipos (sostenedores, directivos, docentes), así como en institucionalizar prácticas para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, fortalecer la gestión institucional y crear condiciones de convivencia democrática.</p>
<p>Pertinencia de la asesoría: un programa de calidad toma en cuenta los intereses y necesidades de la escuela, se abre a la diversidad de demandas existentes y se articula con el Proyecto Educativo Institucional. En suma, es flexible, personalizado y contextualizado, aun cuando se base en un diseño previo.</p>
<p>Diagnóstico de la realidad de la escuela: para que los programas sean pertinentes es necesario que se realice un diagnóstico que permita dimensionar la demanda de la escuela y realizar una propuesta acotada, específica y estratégica. Este diagnóstico debe ser compartido y validado por el equipo de la escuela. Este proceso permite establecer el foco, propósito y dirección de la asesoría, además de las metas que permitirán evaluar su logro.</p>

<p>Modelos de Trabajo: los modelos deben incorporar los planteamientos de la escuela, sin presentarse de manera impositiva. Deben ser fáciles de comprender por los participantes y flexibles al contexto de trabajo.</p>
<p>Material de Apoyo: el material ayuda a facilitar la entrada a los establecimientos permitiendo comprender mejor las estrategias que se quieren desarrollar. Los recursos tecnológicos y didácticos son claves en el proceso de transferencia permitiendo a los participantes contar con herramientas para implementar cambios en sus prácticas.</p>
<p>Relación de Participación y Colaboración: uno de los factores que incide en el éxito de las asesorías es lograr que los actores se involucren activamente y se comprometan con el proceso de mejora. Para esto es necesario que se defina la contribución y responsabilidades de cada actor para el éxito del programa, se mantenga una relación de constante comunicación y se ofrezcan instancias para que los actores (sostenedores, directivos, docentes) compartan el liderazgo y la responsabilidad del programa.</p>
<p>Comunicación: es necesario que se establezca una comunicación directa y clara con la contraparte, de manera de propiciar buenas relaciones y coordinar eficientemente las tareas.</p>
<p>Competencias Técnicas: el equipo asesor debe contar con competencias de conducción de equipo para coordinar las acciones e intereses de los actores del establecimiento. Además, debe tener experiencia en las áreas de apoyo requeridas y en el trabajo en el ámbito escolar. Se sugiere que el equipo tenga experticia sobre cómo lograr aprendizajes en contextos vulnerables, y que esté familiarizado con las políticas y programas nacionales.</p>
<p>Tiempos involucrados: cuando la asesoría se realiza en los tiempos institucionales los profesores tienden a tomar una actitud más activa. Es necesario que el programa se ajuste a los horarios del establecimiento y sus rutinas de trabajo.</p>



Disponibilidad de los asesores: uno de los factores que favorecen la implementación de la asesoría es la presencia regular e inserción cotidiana de los profesionales en terreno (la escuela), así como el fácil acceso a la persona que coordina al equipo.
Evaluación y retroalimentación de procesos: el equipo ATE debe registrar, sistematizar y analizar la información relevante sobre la implementación del Programa y sus logros, permitiendo el aprendizaje de todos los actores involucrados. Para la evaluación de los logros, a lo menos deben considerarse indicadores de aprendizaje de los estudiantes y de satisfacción de los usuarios. Se destaca además, la necesidad de implementar procesos de consulta y retroalimentación regular con los participantes, que permitan informarlos y que se apropien del programa. Estos procesos de retroalimentación deben ir acompañados de informes de avance que permitan conocer el progreso que demuestra el establecimiento
*Fuente: (CIAE, 2010: 13)

**Tabla 2-9 Factores de calidad de la Asistencia Técnica Educativa.**

Al contar con estándares, se puede orientar mejor los requerimientos de ingreso al sistema, fijando barreras de entrada y procedimientos de salida que sean pertinentes con los requisitos de las ATEs (Weinstein et al., 2012). Lo que posibilita objetivizar los criterios de calidad de la asistencia técnica, dando una señal sobre lo que el Ministerio y las escuelas esperan de los programas ofertados por las ATEs como una manera de asegurar un servicio más eficiente a las escuelas.

Sobre la base de las consideraciones anteriores y dado el desafío que supone la implementación de la SEP, se realizó un estudio prospectivo, del cual se observan los principales hallazgos, en relación a la asistencia técnica (Bellei et al., 2010c: 27):

- Existía buena percepción sobre las ventajas que podría implicar para una escuela tener una ATE de calidad, ya que permitiría tener una visión externa de los procesos y posibilitaría la detección de falencias.

- Para algunos, sin embargo, la cobertura de las necesidades de mejoramiento de las escuelas pasa por fortalecer el personal propio y no por contratar asesorías externas.
- Se confirmó la escasa disponibilidad de ATE de calidad a lo largo del país, situación que se acentuaba en regiones y en áreas rurales más apartadas.
- Se manifestó la necesidad de que las universidades se involucraran en este mercado, tanto por su presencia a lo largo del país, como por el vínculo que se generaría entre la práctica escolar y la formación docente.
- Emergió la demanda por crear un registro con instituciones acreditadas, ya que había desconfianza respecto de la calidad de algunos oferentes.
- Se constató la necesidad de fortalecer las competencias de las ATE, así como de establecer estándares de ingreso que garantizaran mínimos de calidad en el servicio.
- Se le atribuyeron al MINEDUC los roles de promotor y garante de la calidad de las ATE, además de la fiscalización del buen uso de los recursos y la orientación a los sostenedores y escuelas en la selección de oferentes.
- Se solicitó crear dispositivos para validar la experiencia y las capacidades profesionales de los asesores, así como mecanismos que obliguen a las instituciones a garantizar la presencia de los consultores que ofrecen.
- Se señaló como relevante contar con evaluaciones de los usuarios sobre la satisfacción del servicio recibido.
- Se vio como indispensable contar con una evaluación externa, para determinar la efectividad de las asesorías.

Como se puede apreciar a través de este estudio, se recogió información cualitativa sobre las percepciones y requerimientos que los usuarios tenían de las ATEs. Si bien, se puede constatar la existencia de una apreciación positiva respecto al servicio brindado y que cumplen en apoyar los procesos de mejora, también queda claro sobre algunas aprensiones en cuanto a la calidad de los servicios prestados y la cobertura a zonas lejanas a la capital.

En este escenario la definición y construcción de la demanda de ATE requiere de la capacidad del sostenedor y/o del director de identificar necesidades y los ámbitos de mejora, consultando a los docentes e invitarlos a hacerse parte del proceso. Por lo tanto, la construcción de la demanda no culmina con la contratación de una ATE, requiere que el sostenedor y el director sean capaces de dialogar técnicamente con la ATE, antes y durante el proceso, para posteriormente hacer seguimiento (Barrera, et al., 2014). Así, los hallazgos encontrados en las investigaciones comienzan a entregar una idea más o menos convincente de las potencialidades y complejidades de la asesoría en las escuelas. Sin embargo, en ningún caso va a ser una fórmula que por sí sola. Son las escuelas las que están llamadas a liderar el Proceso de Mejora Educativa, por lo tanto, requieren pasar de eslabón débil a eslabón fuerte del sistema. Si las escuelas no asumen este protagonismo, no existe mejora educativa y ninguna ATE podrá suplir esta ausencia (Barrera et al., 2014).

### **CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO**

Para efectos de poder organizar la exposición de este capítulo se desagrega en tres fases que a continuación se detallan:

1. En la primera, se describe el diseño de la investigación, explicando que ésta se realizó en dos partes, la primera denominada extensiva y la segunda denominada intensiva.
2. En la segunda, se explican los instrumentos de recolección de datos, tanto de la fase extensiva como intensiva de la investigación; la operacionalización de las variables y el proceso de adaptación de los instrumentos utilizados, como también el análisis de su fiabilidad y validez. Por último, se explicitan las formas de procesar y analizar los datos.
3. En la tercera, se detallan la composición de la población y la selección de las muestras, tanto para la fase extensiva como intensiva. Así como el plan de análisis.

En este mismo orden, se presenta la explicación de la fase extensiva realizada, que es de carácter descriptiva y que tuvo como propósito identificar la percepción de los directivos, profesores y asesores principiantes, en relación a los procesos del asesoramiento desarrollados en el marco de la Ley SEP.

Luego, se presenta la fase intensiva realizada con carácter interpretativa, que tuvo como propósito profundizar en la comprensión que atribuyen a esas experiencias de asesoramiento los directivos, profesores y asesores, e indagar de qué manera abordaron las distintas etapas del proceso de asesoramiento.

Para finalizar se muestra, cómo se llevó a cabo el proceso de recopilación de información y el procedimiento utilizado para analizar los datos.

Es decir, el propósito explícito de este apartado, es establecer el diseño y los métodos que guiarán la investigación para analizar la lógica y fundamentos que subyacen a los procesos de asesoramiento desarrollados en el marco de la Ley SEP, según la percepción de los directivos, docentes y asesores.

### **3.1 Diseño de la Investigación**

El diseño posibilita la realización de un plan de trabajo, con estrategias que buscan responder a los objetivos de investigación, y de este modo obtener información concreta, fidedigna e interpretable. Asimismo, para este estudio se trabajará con un diseño no experimental, por cuanto el investigador se limitará a observar los acontecimientos sin intervenir en ellos, es decir, observará situaciones ya existentes en su ambiente para después analizarlas (Albert, 2007).

El método de estudio a seguir es de corte mixto, ya que implica la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, significa entonces que utilizados en conjunto, se complementan y enriquecen la investigación (Hernández et al., 2003). Esta combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo se puede dar en varios niveles. Puede ir desde cualificar o cuantificar datos cualitativos hasta incorporar ambos enfoques en un mismo estudio (Teddlie & Tashakkori, 2003).

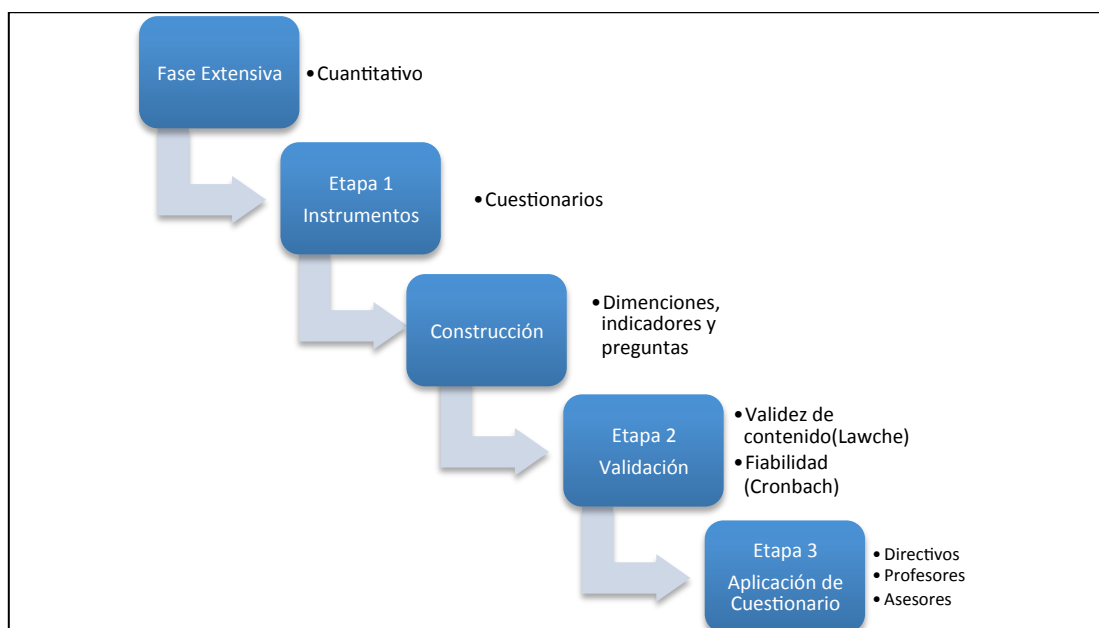
Primero se adopta un carácter cuantitativo para su posterior relación con variables a considerar, además de identificar la realidad apoyándose en registros narrativos sobre el fenómeno estudiado, lo cual le otorga un carácter cualitativo. De este modo, un mismo objeto de estudio es abordado desde diferentes perspectivas a fin de comparar datos, lo que nos permite ampliar la mirada y comprensión del proceso de asesoramiento que se está realizando en los establecimientos educacionales adscritos a la Ley SEP. Por lo tanto, la meta de esta investigación no se limita a la recolección de datos, por el contrario, busca también describir y analizar variables, sus alcances e identificar las interrelaciones existentes entre las variables (Dalen & Meyer, 2006).

#### **3.1.1 Investigación Mixta Cuantitativa y Cualitativa**

De acuerdo a lo anterior y en base a los objetivos de este estudio, el plan del trabajo de campo se estructuró en dos fases:

En la siguiente figura se exponen las fases y etapas

## Fase 1: Extensiva con una perspectiva Cuantitativa.



Etapa 4

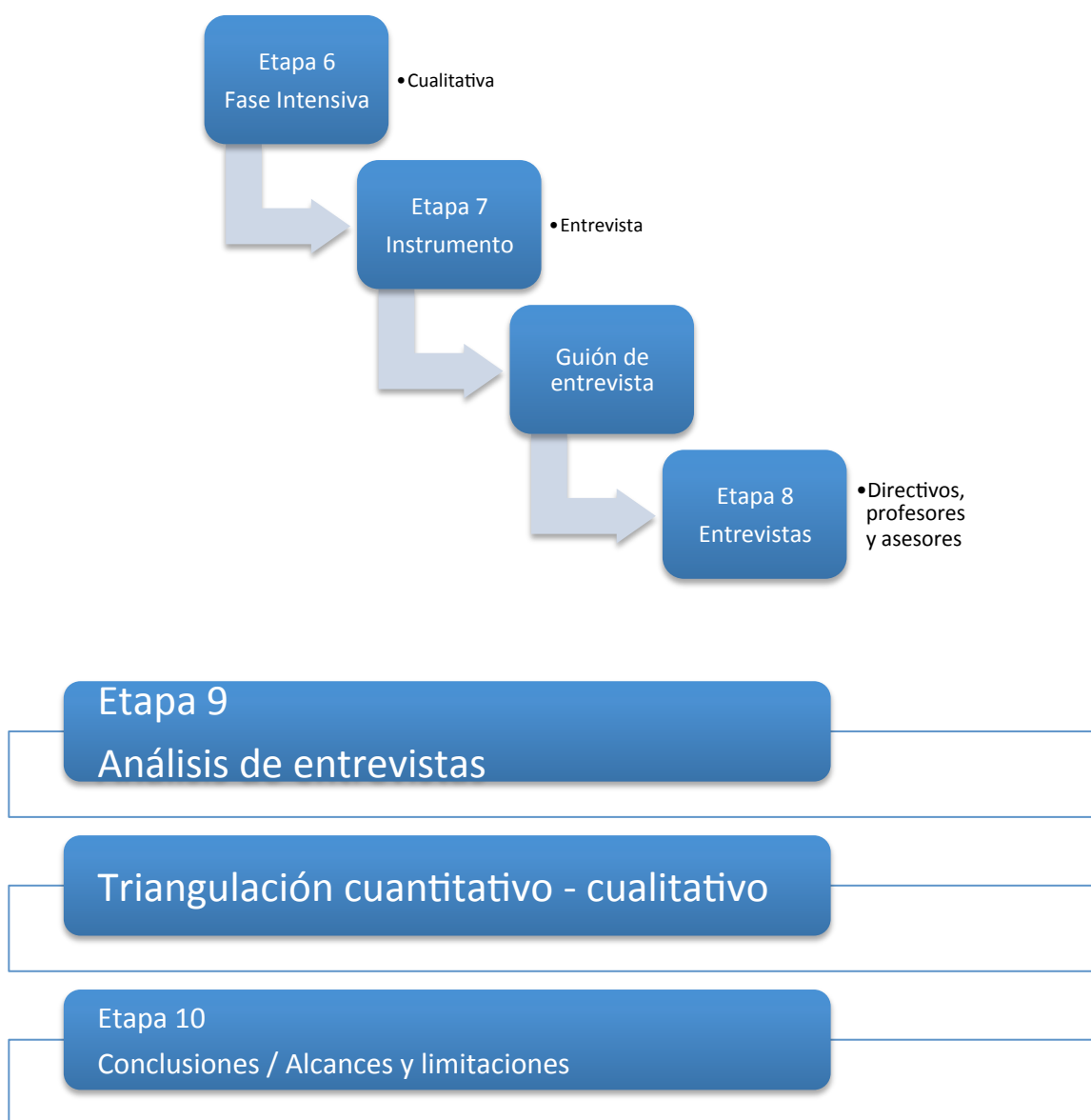
Resultados y procesamiento de datos

Etapa 5

Discusión y análisis

Figura 3-1 Fase Extensiva

## Fase 2: Intensiva con una perspectiva Cualitativa.



**Figura 3-2 Fase intensiva. Etapas del Diseño Metodológico**

Una vez que se ha diseñado el marco metodológico de la investigación, se pasó a ejecutar el trabajo de campo, que en el caso de este estudio se ha desarrollado respondiendo a las dos fases: en la primera fase se elabora y aplica un cuestionario a directivos, profesores y asesores; en la segunda fase se lleva a cabo una indagación con técnicas de recolección de información con

características más profundas como entrevistas semi estructuradas para los mismos entrevistados.

Una vez que se ha ejecutado la primera fase extensiva del trabajo de campo y se han recogido los datos de los cuestionarios, estos fueron analizados por medio de técnicas estadísticas aplicadas a la investigación educativa con programa estadístico (SPSS), para concluir y definir nuevas preguntas que sirvieron de base para la fase intensiva.

En esta etapa, se aplica una metodología cualitativa, para analizar los datos recogidos con la información de audio, luego se transcribe a un procesador de textos, lo que permitió realizar el análisis de datos con el recurso informático MAXQDA.

En la última etapa de conclusiones, con toda la información obtenida, se pasó a una instancia de discusión y análisis, a través de la triangulación de la información de las distintas fuentes: cuestionarios, entrevistas, marco teórico, objetivos y preguntas de la investigación, de este modo se concluye sobre el tema estudiado. Asimismo, se logra identificar los alcances y limitaciones del presente estudio.

### **3.2 Etapa 1: Primera Fase Extensiva con Metodología Cuantitativa**

En este caso, en la primera fase de la investigación se aplicó un enfoque cuantitativo descriptivo, por ser un método utilizado en diferentes ámbitos, desde estudios de opinión hasta diagnósticos para establecer políticas educativas, y su objetivo principal, es conocer la distribución de ciertas variables de interés en una población determinada (Hueso & Cascanti, 2012), a través de una medición estandarizada y numérica, características propias de las ciencias exactas (Hernández et al., 2003). Además, es reduccionista y utiliza el análisis estadístico para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis previamente establecidas.



### **3.2.1. Tipo de Investigación**

Es un estudio del tipo descriptivo, porque en muchas ocasiones corresponde a un primer acercamiento a la problemática que nos interesa estudiar, para posteriormente, investigar con mayor profundidad el fenómeno, utilizando otras modalidades de investigación más pertinentes al objetivo de estudio (Bisquerra et al., 2009: 232). Se busca especificar las propiedades más importantes del proceso de asesoramiento, a través de la opinión de los distintos actores del sistema educativo.

Como el objetivo de esta investigación no se limita sólo a la recolección de datos, se pretende indagar las características del asesoramiento educativo, es decir, describir, analizar e informar los resultados del proceso investigativo desarrollado. Por una parte, se intenta conocer las opiniones de los sujetos de la realidad investigada, donde se busca además de describir, analizar variables, sus alcances e identificar las interrelaciones existentes ellas (Dalen & Meyer, 2006).

Posteriormente, por su alcance temporal, esta investigación adquirió un enfoque descriptivo transversal para recolectar datos en un solo momento y en un tiempo único, a fin de observar el fenómeno tal y cómo se da en su contexto natural, a través de la descripción exacta de los objetos, procesos y personas.

La recolección de datos en el trabajo de campo que se desarrolló, corresponde a datos primarios, pues estos fueron obtenidos de primera mano, es decir, el investigador obtuvo la información en forma directa, a través de cuestionarios y entrevistas, enmarcándose en un periodo de tiempo determinado.

En este contexto, la investigación se orientó a conocer y describir un determinado proceso, que se basó en el tema del asesoramiento educativo en el contexto de la Ley SEP, de directivos, profesores y asesores de colegios municipalizados de la comuna de Punta Arenas.

### **3.3 Contexto de la Investigación: Corporación Municipal de Punta Arenas**

El Decreto con Fuerza de Ley N° 13.063, del 2 de junio de 1980 y publicado en el Diario Oficial del 12 de junio del mismo año, reglamentó la aplicación del inciso 2° del Artículo 38 del Decreto Ley N° 3.063 de 1979 que en su Artículo 12 señala que las municipalidades que tomen a su cargo servicios de las áreas de educación, de salud o de atención de menores, para los efectos de la administración y operación de ellos, se podrán constituir conforme a las normas del Título XXXIII del Libro 1, del Código Civil, como organizaciones de la comuna interesada en los servicios referidos, con una o más personas de derecho privado o podrán entregar dicha administración y operación a personas de derecho privado, que no persigan fines de lucro. En los estatutos de las personas jurídicas que constituyen las municipalidades, deberá establecerse necesariamente, que la presidencia de ellas corresponderá al alcalde respectivo, quien podrá delegarla en la persona que estime conveniente y que el número de directores no podrá ser inferior a cinco.

Por otra parte, el precepto legal citado autorizó a las municipalidades a otorgar la administración de los servicios anteriormente singularizados, a personas jurídicas de derecho privado, para entregarles en comodato los bienes inmuebles destinados a ellas, ya sean de propiedad del Municipio o en caso de que le hayan sido entregados a éste, en comodato para tales servicios.

En virtud de ello, la Ilustre Municipalidad de Punta Arenas, luego de administrar aproximadamente, un año los servicios de Educación y Salud que le fueron traspasados, mediante la creación de un Departamento Municipal, optó por la creación de una persona jurídica de derecho privado sin fines de lucro, denominada Corporación Municipal de Punta Arenas para la Educación, Salud y Atención al Menor. Para estos efectos, el Presidente de la República concedió la personalidad jurídica correspondiente y aprobó sus estatutos mediante el Decreto Supremo N° 257, del Ministerio de Justicia, con fecha 17 de marzo de 1982, el que fue publicado en el Diario Oficial del 15 de abril del mismo año.

Actualmente, la Corporación Municipal de Punta Arenas para la Educación,

enfrenta un escenario de profundas transformaciones en su organización, para poder interactuar en el ámbito local y nacional con la Superintendencia de Educación y la Agencia de Calidad, y además hacer frente a las modificaciones en la Ley General de Educación, la Ley Sobre Calidad y Equidad de la Educación, la Ley de Sobre Violencia Escolar y la Ley Sobre Subvención Escolar Preferencial, lo cual significa la necesidad de ir adecuando las estructuras operativas y de gestión administrativa a la nueva legislación, e incrementar los actos de fiscalización. Así, debe adquirir la capacidad operativa que le permita el seguimiento de cada uno de los programas de mejoramiento educativo por establecimiento y el seguimiento de las metas previstas para cada escuela del Sistema de Educación Pública Municipal.

La Corporación Municipal actualmente tiene un 55,44% de la población total en edad escolar y la Educación Particular Subvencionada y Particular Pagada tiene un 44,56% de dicha población.

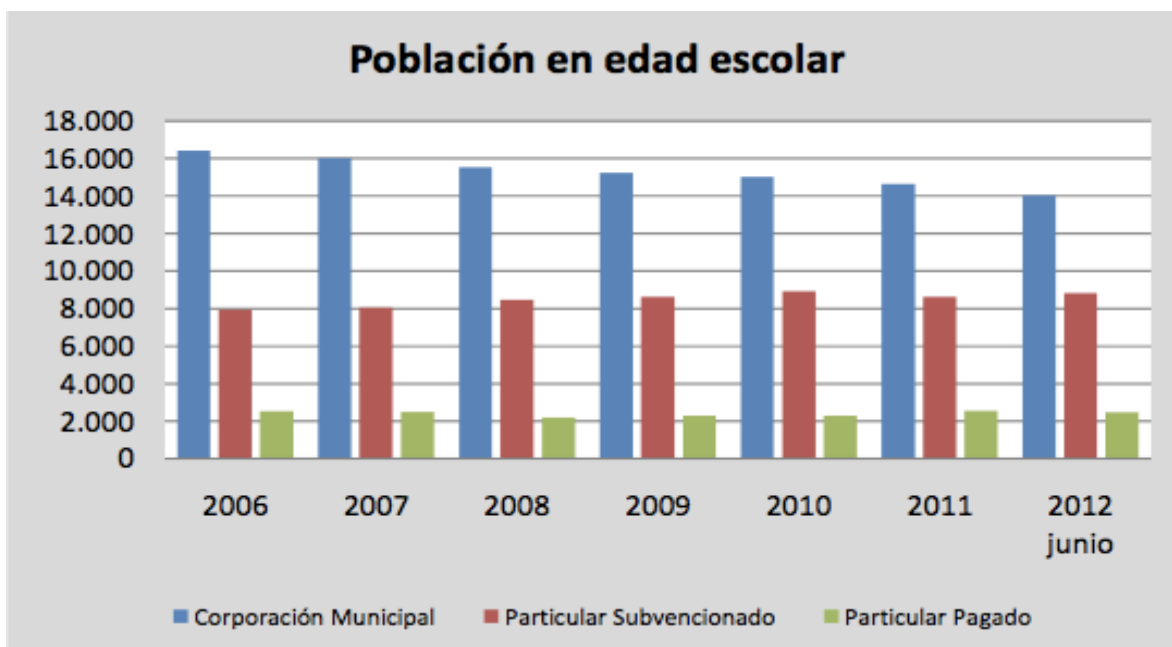
Así, la oferta educativa se distribuye en 30 establecimientos educacionales, la que se desglosa de la siguiente manera:

Enseñanza	N° de Establecimientos
Enseñanza General Básica y Pré Básica	19
Enseñanza Media Científico –Humanista	1
Enseñanza Media Técnico-Profesional	3
Enseñanza General Básica - Media Científico –Humanista	1
Polivalente	2
Enseñanza Adultos (CEIA- Colegio Andino)	2
Enseñanza Especial	2
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>

**Tabla 3-1 Tipo y número de establecimientos municipales. Fuente: PADEM 2013**

Encontrándose las 19 Escuelas de Educación Básica en el Programa Subvención Escolar Preferencial, en el 2013, se incorporaron 6 Liceos de Enseñanza Media. Siendo beneficiarios directos 3.172 alumnos prioritarios.

Esta inyección de recursos que significa, a través de la Ley SEP en el Sistema Municipal, podría ayudar a revertir la disminución de matrícula en comparación con el Particular Subvencionado. Tal como lo muestra la siguiente gráfica:



**Gráfico 3-1 Distribución de matrícula por dependencia.**

Los datos entregados por la gráfica permiten constatar un importante decrecimiento en el Sistema Municipal respecto del año 2011, una disminución de 495 alumnos, además si calculamos entre los años 2006 y 2011, hay una disminución de 2385 alumnos. Por el contrario, en la Enseñanza Particular Subvencionada, hay una variación positiva de alumnos matriculados de 201 alumnos con respecto al año 2011, lo que se traduce para el sistema entre los años 2006 y 2011 como un incremento en su matrícula de 875 alumnos.

En tanto, el Sistema Particular Pagado registró una baja en su matrícula de 95 alumnos con respecto al año 2011.

En definitiva, tenemos una educación municipal cuya matrícula va en descenso y que es explicada por efectos demográficos y por la deserción escolar desde el Sistema Público al Sistema Particular Subvencionado (Dalen & Meyer, 2006). Como consecuencia de esto, se va perdiendo la relevancia social de la educación pública.

### **3.3.1 Selección de la Muestra**

En la práctica no se analiza a todos los sujetos de una población, por razones de tiempo, económicas, recursos, entre otras, como consecuencia de esto, se selecciona una muestra. Por lo anterior, debemos tener cuidado que ella tenga las mismas propiedades de la población y que obedezca a determinados argumentos desde el punto de vista estadístico, para decir que es una muestra representativa.

Por tanto, el primer paso será establecer con claridad y delimitar las características de quiénes son las unidades de análisis, dónde se ubican y en qué tiempo es posible de estudiarlas, es decir, son los sujetos en estudio (Bisquerra et al., 2009).

Se optó por muestreo no probabilístico intencional, tanto para seleccionar a los actores claves: directivos y docentes. En el caso de los asesores, se utilizó un muestreo causal o por accesibilidad.

### **3.3.2 Muestra Establecimiento Educativos**

Con un universo de 34 establecimientos y aplicando criterios de selección, la muestra finalmente, quedó constituida por 18 establecimientos educativos que han participado en procesos de asesoramiento dentro de la Ley SEP. Los criterios de selección de la muestra son:

- Establecimientos educativos que son beneficiados por la subvención preferencial.
- Sostenedor Municipal.
- Pertenencia a la comuna de Pta. Arenas y se encuentren en el sector urbano.
- Contratos de asistencias de una ATE.

Establecimientos educativos adscritos a la Ley SEP	Universo	Muestra	Responden
Municipales	19	18	18

**Tabla 3-2 Muestra de establecimiento municipales.**

### 3.3.3 Muestra Directivos

Con un universo de 68 directivos y aplicando criterios de selección, la muestra finalmente, quedó constituida por 36 directivos que han participado en procesos de asesoramiento. Los criterios de selección de la muestra fueron:

- Directivos:
  - Haber participado en un proceso de asesoramiento educativo.
  - Permanencia, de a lo menos 3 años en el establecimiento.

Muestra de directivos de escuelas municipales	Universo	Muestra	Responden
Total	68	36	36

**Tabla 3-3 Muestra Directivos de establecimientos municipales.**

### 3.3.4 Muestra Profesores

Con un universo de 124 profesores y aplicando criterios de selección, la muestra finalmente, quedó constituida por 54 docentes que han participado en procesos de asesoramiento. Los criterios de selección de la muestra fueron:

- Haber participado en un proceso de asesoramiento educativo.
- Trabajen en el 1º ciclo básico.
- Permanencia de, a lo menos 3 años en el establecimiento.

Muestra de profesores de escuelas municipales	Universo	Muestra	Responden
Total	124	54	54

**Tabla 3-4 Muestra de profesores de escuelas municipales.**

### 3.3.5 Muestra Asesores

Con un universo de 7 asesores y aplicando criterios de selección, la muestra finalmente, quedó constituida por 4 profesores que han participado en procesos de asesoramiento. Los criterios de selección de la muestra fueron:

Muestra de asesores	Universo	Muestra	Responden
Total	7	7	4

**Tabla 3-5 Muestra de asesores**

A modo de síntesis las muestras de los cuestionarios se distribuyeron de la siguiente manera:

	Cuestionarios		
Establecimientos / Actores	Directivos	Docentes	Asesores
1. Escuela M – 1	2	3	
2. Escuela M – 2	2	3	
3. Escuela M – 3	2	3	
4. Escuela M – 4	2	3	
5. Escuela M – 5	2	3	
6. Escuela M – 6	2	3	
7. Escuela M – 7	2	3	
8. Escuela M – 8	2	3	
9. Escuela M – 9	2	3	
10. Escuela M – 10	2	3	
11. Escuela M – 11	2	3	
12. Escuela M – 12	2	3	
13. Escuela M – 13	2	3	
14. Escuela M – 14	2	3	

15. Escuela M – 15	2	3	
16. Escuela M – 16	2	3	
17. Escuela M – 17	2	3	
18. Escuela M – 18	2	3	
Asesores			4
Totales de la Muestra	36	54	4

**Tabla 3-6 Síntesis de la muestras.**

### **3.4 Determinación de procedimientos e instrumentos de recolección de información.**

Los estudios de encuesta son útiles para describir y predecir un fenómeno educativo. Ya que su alcance varía considerablemente; pueden circunscribirse al sistema escolar de una ciudad o aun establecimiento educacional del cual podemos conocer opiniones, actitudes, condiciones de vida, entre otras cosas. Los datos pueden extraerse a partir de toda la población o de una muestra metódicamente seleccionada. La encuesta se realiza a todos los entrevistados con las mismas preguntas, en el mismo orden, y en una situación similar; de modo que las diferencias son atribuibles a las particularidades de las personas entrevistadas. Así, la información recopilada puede referirse a varios factores relacionados con el fenómeno o sólo a unos pocos aspectos. Por lo tanto, su magnitud y complejidad dependerá de la naturaleza del problema (Dalen & Meyer, 2006).

En este sentido, el instrumento seleccionado para la investigación extensiva o cuantitativa, ha sido el cuestionario, instrumento de investigación que se utiliza preferentemente, en el campo de las ciencias sociales y en particular en el ámbito educativo, donde existen estudios que utilizan el cuestionario como herramienta de recogida de datos (Bisquerra et al., 2009). El cuestionario en particular es útil para recoger abundante información en un tiempo relativamente breve, hacer una primera aproximación a la realidad en estudio y contrastar puntos de vista de los distintos actores.



### **3.4.1 Diseño de Instrumentos**

#### **Cuestionarios sobre Procesos Asesoramiento**

Para la presente investigación se busca recopilar información desde una perspectiva cuantitativa de los actores, correspondiente a sus variables y dimensiones. Los instrumentos posibilitan la obtención de esta información mediante tres variables: la primera variante permite conocer el proceso de asesoramiento, la segunda tiene relación con las estrategias de asesoramiento y la tercera con la evaluación de la formación recibida.

Tras una exhaustiva búsqueda en la literatura especializada, no se encontraron instrumentos apropiados que permitieran la efectiva recopilación necesaria, por cuanto no responden a los criterios particulares que contempla la Ley SEP, lo más cercano una encuesta del Ministerio de Educación de Chile, pero cuyos objetivos se centran en la constatación del nivel de satisfacción del cliente, pero no en los procesos de asistencia técnica.

En función de lo anterior, se optó por la elaboración propia de cuestionarios. Con dicha finalidad se utilizó como marco de referencia el Modelo de Estándares de Calidad para programas ATE. Como su nombre lo indica, dicho modelo no constituye un formulario de consulta, pero sí determina orientaciones referidas a las dimensiones, características y aspectos organizados en función de etapas, componentes y elementos de gestión (Bellei et al., 2010c), que fueron la base para la consulta realizada a directivos, docentes y asesores relativa a su visión sobre el proceso de asesoramiento

Los instrumentos contruidos son (**anexo1**):

- Cuestionario Directivos sobre el proceso de asesoramiento.
- Cuestionario Profesores sobre el proceso de asesoramiento.
- Cuestionario Asesores sobre el proceso de asesoramiento.

De modo que se puedan establecerse relaciones entre estos instrumentos.

### **3.4.2 Propuestas de Dimensiones para los Cuestionarios de Asesoramiento**

Para los efectos de esta investigación, las variables y sus dimensiones son

tratadas desde dos perspectivas:

- Descripción conceptual: se usa para explicar hechos y fenómenos de manera concreta y objetiva el concepto de la variable.
- Definición operacional: especifica qué actividades u operaciones deben realizarse para medir una variable, a través de instrumentos específicos. En ella, se incluyen los criterios y evaluación de la información recogida, así como su posterior interpretación de los datos.

### Mapa de Variables.

Variables	- Dimensiones	Indicadores
<b>Asesoramiento Educativo</b>	- Iniciación de la asesoría.	- Diagnóstico.
		- Análisis del problema y búsqueda de soluciones.
		- Objetivos de la asesoría.
	- Plan de asesoramiento.	- Plan de trabajo.
		- Recursos profesionales del asesoramiento.
		- Mecanismos de comunicación y seguimiento.
	- Evaluación del plan de trabajo.	- Evaluación de los resultados.
		- Satisfacción del servicio recibido.
Estrategias de asesoramiento.	- Estrategias utilizadas por los asesores(as).	- Apoyo al desempeño profesional.
Evaluación de la formación recibida en el asesoramiento.	- Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la asesoría.	- Utilidad. - Organización.

**Tabla 3-7 Mapa de variables**

### **3.4.3 Definición Conceptual y Operacional de las Variables y sus Dimensiones**

De acuerdo a los objetivos de investigación, el presente estudio busca analizar la percepción de los directivos, docentes y asesores respecto a los Procesos de Asesoramiento desarrollados en el marco de la Ley SEP, considerando perspectiva de género y carrera funcionaria. En función de ello y para una mayor comprensión de las dimensiones contempladas en los cuestionarios, se presentan las siguientes definiciones de variables.

#### **Variable 1. Asesoramiento Educativo:**

Es una práctica profesional que tiene por finalidad prestar apoyo a docentes y directivos para el desarrollo de sus conocimientos técnicos y estrategias para resolver problemas, siendo éste un proceso dinámico, con un carácter sistémico y sostenido en el tiempo. Los asesores pueden facilitar el cambio, ayudando a los equipos de trabajo en la detección de los problemas y trabajando colaborativamente en la búsqueda e implementación de soluciones y alternativas de mejora, en definitiva, desarrollar la capacidad del establecimiento en su conjunto, focalizado en las necesidades colectivas, con la finalidad de capacitar a la escuela como organización (Bolívar, 1999).

- **Dimensión A. Iniciación de la asesoría:**

Ofrecimiento de apoyo y asesoramiento a los establecimientos educacionales para hacer frente a situaciones con aspectos de tipo diagnóstico (referidos a alumnos concretos, organización, proyectos curriculares, etc.). Colaborar en los procesos de valoración de necesidades educativas de alumnos y las institucionales.

- **Dimensión B. Plan de Asesoramiento:**

Definición de un plan de trabajo, especificando la duración total de la asesoría, las fases de implementación y los plazos estimados de cada una. Así como los productos comprometidos.

- **Dimensión C. Evaluación del Plan de Trabajo:**

Implementación sistemática de mecanismos de seguimiento y evaluación que incluyen: el cumplimiento del plan de trabajo, la percepción de la contraparte (sostenedor, equipo directivo y docente de la escuela) y la transferencia de capacidades a los actores.

**Variable 2: Estrategias de Asesoramiento:**

Estrategias utilizadas por los asesores(as) en sus práctica rutinarias, para el desarrollo de los procedimientos básicos de asesoramiento, como de las diferentes formas de actuación conjunta o individual de los participantes, y a la vez como formas diferentes de acercarse y construir la mejora.

- **Dimensión A. Estrategias Utilizadas por los Asesores(as).**

El asesor/a proporciona las estrategias que permitan desempeñarse adecuadamente en el ámbito profesional de las actividades de planificación, desarrollo, conducción y evaluación, además de dar respuesta a situaciones emergentes, sin olvidar las tareas de informar, monitorear y mantener una comunicación efectiva con los asesorados (Ramírez, 2007).

**Variable 3. Evaluación de la Formación Recibida en el Asesoramiento:**

Una “buena asesoría” representa el resultado de un proceso de evaluación y análisis que genera procedimientos efectivos y transferibles dentro del establecimiento educacional.

- **Dimensión A. Evaluación de los Directivos, Docentes y Asesores en relación a la Asesoría.**

Una evaluación permite identificar las variables que inciden en el desarrollo del proceso de asesoramiento, para así, poder adoptar las medidas educativas y/ o de gestión, necesarias dependiendo de los resultados obtenidos.

Los cuestionarios incorporaron preguntas cerradas y se denominó “Cuestionario sobre el proceso de asesoramiento”. Presentó un subtest introductorio que identificaba al sujeto que responde el instrumento y consta de

cuatro partes: Identificación, Proceso de Asesoramiento, Estrategias de Asesoramiento y Evaluación de la formación recibida en el Asesoramiento. Se consideró información diferenciada entre directivos, profesorado y asesores, sin embargo, el contenido es el mismo para los tres sujetos consultados.

Para expresar su respuesta en el cuestionario los encuestados respondieron según una escala tipo Likert, la cual es de nivel ordinal y se caracteriza por ubicar una serie de frases seleccionadas con niveles de implementación que van de Muy Deficiente a Muy Bueno, donde a cada ítem e indicador se le otorgan cinco valores. Estas frases, a las que es sometido el entrevistado, están organizadas en baterías y tienen un mismo esquema de reacción, permitiendo que se aprenda rápidamente el sistema de respuestas.

**Mapa de valores considerados en la aplicación del instrumento cuantitativo.**

Nivel de implementación				
Muy deficiente	Deficiente	Regular	Bueno	Muy Bueno
1	2	3	4	5

**Tabla 3-8 Mapa de valores.**

El puntaje lo otorgan de acuerdo al nivel que ellos consideraron el “desempeño” del plan de asesoramiento implementado en su unidad educativa.

### **3.4.4 El Cuestionario**

#### **3.4.4.1 Cuestionario Directivos**

El cuestionario para los directivos presentó un párrafo introductorio donde se indica el objetivo del estudio y en el contexto en que se da, aclarándoles que los datos serán confidenciales y su participación en el conjunto de los mismos, es anónima. Para la identificación del directivo, se le solicitó información sobre, el género, años de servicio, estudios posteriores, asignación de desempeño, nivel socioeconómico y tamaño del establecimiento.

El cuestionario para directivos constó de 50 ítems, distribuidos en las cinco dimensiones planteadas:

Dimensión I: Iniciación de la asesoría (6 ítems).

Dimensión II: Plan de acción del asesoramiento (10 ítems).

Dimensión III: Evaluación del plan de trabajo (9 ítems).

Dimensión IV: Estrategias utilizadas por los asesores(as) (7 ítems).

Dimensión V: Percepción de los directivos y docentes en relación a la asesoría (18 ítems).

Se entregó la indicación, de que el cuestionario tiene una valoración, cada una con cinco (5) indicadores que le permitirán escoger el nivel de concordancia que tiene con estas afirmaciones, yendo desde MUY DEFICIENTE a MUY BUENO. En relación a lo anterior, no existe una única respuesta correcta, si no que podrían existir tantos argumentos como personas consultadas.

Nivel de implementación				
Muy deficiente	Deficiente	Regular	Bueno	Muy Bueno
1	2	3	4	5

**Tabla 3-9 Nivel de implementación**

Entonces si la valoración es positiva o favorable implicaría una mayor puntuación.

#### **3.4.4.2 Cuestionario Profesores**

El cuestionario para los profesores presentó un párrafo introductorio donde se indica el objetivo del estudio y en el contexto en que se da, aclarándoles que los datos serán confidenciales y su participación en el conjunto de los mismos, es anónima. Para la identificación del directivo, se le solicitó información sobre el género, años de servicio, estudios posteriores, asignación de desempeño, nivel socioeconómico y tamaño del establecimiento.

El cuestionario para profesores constó de 41 ítems, distribuidos en las cinco

dimensiones planteadas:

Dimensión I: Iniciación de la asesoría (6 ítems).

Dimensión II: Plan de acción del asesoramiento (9 ítems).

Dimensión III: Evaluación del plan de trabajo (4 ítems).

Dimensión IV: Estrategias utilizadas por los asesores(as) (6 ítems).

Dimensión V: Percepción de los directivos y docentes en relación a la asesoría (16 ítems).

Se entregó la indicación de que el cuestionario tiene una valoración, cada una con cinco (5) indicadores que le permitirán escoger el nivel de concordancia que tiene con estas afirmaciones, yendo desde MUY DEFICIENTE a MUY BUENO. En relación a lo anterior, no existe una única respuesta correcta, si no que podrían existir tantos argumentos como personas consultadas.

Nivel de implementación				
Muy deficiente	Deficiente	Regular	Bueno	Muy Bueno
1	2	3	4	5

**Tabla 3-10 Nivel de implementación**

Entonces si la valoración es positiva o favorable implicaría una mayor puntuación.

#### **3.4.4.3 Cuestionario Asesores**

El cuestionario para los asesores presentó un párrafo introductorio donde se indica el objetivo del estudio y en el contexto en que se da, aclarándoles que los datos serán confidenciales y su participación en el conjunto de los mismos es anónima. Para la identificación del directivo, se le solicitó información sobre, el género, años de servicio, estudios posteriores, asignación de desempeño, nivel socioeconómico y tamaño del establecimiento.

El cuestionario para asesores constó de 41 ítems, distribuidos en las cinco dimensiones planteadas:

Dimensión I: Iniciación de la asesoría (6 ítems).

Dimensión II: Plan de acción del asesoramiento (7 ítems).

Dimensión III: Evaluación del plan de trabajo (8 ítems).

Dimensión IV: Estrategias utilizadas por los asesores(as) (6 ítems).

Dimensión V: Percepción de los directivos y docentes en relación a la asesoría (14 ítems).

Se entregó la indicación de que el cuestionario tiene una valoración, cada una con cinco (5) indicadores que le permitirán escoger el nivel de concordancia que tiene con estas afirmaciones, yendo desde MUY DEFICIENTE a MUY BUENO. En relación a lo anterior, no existe una única respuesta correcta, si no que podrían existir tantos argumentos como personas consultadas.

Nivel de implementación				
Muy deficiente	Deficiente	Regular	Bueno	Muy Bueno
1	2	3	4	5

**Tabla 3-11 Nivel de implementación**

Entonces si la valoración es positiva o favorable implicaría una mayor puntuación.

### **3.4.5 Validación y Fiabilidad de los Cuestionarios**

Una vez diseñado el “borrador definitivo”, corresponde la validación del cuestionario, para lo cual se llevó a cabo la verificación cuantitativa de pertinencia por jueces y la evaluación de las propiedades métricas, a través de una prueba piloto, asegurándose así, que el instrumento de medida sea fiable y válido.



A continuación se describirán los procedimientos empleados para la elaboración y validación de los cuestionarios para:

- Directivos.
- Profesores.
- Asesores.

Una vez seleccionado el “Modelo de estándares de calidad para programas ATEs, organizados en función de etapas, componentes y elementos de gestión” como base para la elaboración de los cuestionarios, se procedió a escoger las variables, dimensiones e indicadores (ítems) más idóneos para la investigación. Posteriormente, fueron adaptados a fin de relacionarlos con el tema del proceso asesoramiento, específicamente de qué manera los asesores, directivos y profesores evalúan este proceso.

#### **3.4.5.1 Validación por Expertos**

En esta etapa se procedió a la elaboración del cuestionario, el cual quedó compuesto por 5 dimensiones (Iniciación de la Asesoría, Plan de Asesoramiento, Evaluación del Plan de Trabajo, Estrategias Utilizadas por los Asesores(as), Evaluación de los Asesores, Directivos y Docentes en relación a la asesoría) y distribuido en tres temas con sus respectivos ítems.

Para determinar la validez de contenido fue presentado a 10 jueces expertos, entendiéndose como la opinión entregada por especialistas en el tema del estudio, cinco académicos de la universidad y 5 destacados docentes de establecimientos educacionales.

La metodología utilizada para desarrollar esta técnica consistió en realizar una serie de actividades previas, como:

- Delimitar el contexto y el tiempo para la realización de la consulta.
- Seleccionar y contactar a cada integrante del panel de expertos para conseguir su compromiso y colaboración con la encuesta.

Las personas que fueron elegidas son grandes conocedores del tema del presente estudio. Un rasgo importante, es que debían presentar una pluralidad en

sus planteamientos para evitar la aparición de sesgos en la información disponible en el cuestionario.

El primer contacto con los expertos se realizó en una entrevista personal, para solicitar su colaboración y explicar en qué contexto se daba esta consulta. Si la respuesta era positiva y aceptaba responder el cuestionario, el siguiente paso era enviar los cuestionarios a estos diez expertos, a través de correo electrónico, donde se les solicitó analizar y opinar respecto de los indicadores de logros del cuestionario para “directivos”, “profesores” y “asesores”, presentados en tres documentos, que respondieran en relación a, qué tan esencial era cada una de las preguntas. Además, entregaron algunas observaciones respecto del formato, contenido y construcción, lo que fue de gran importancia para el desarrollo de este estudio.

Los expertos tuvieron un plazo de veinte días para responder, sin embargo, algunos demoraron en hacerlo y devolver los cuestionario, por motivos personales y/o laborales. Tras recoger y analizar los datos, se elaboró un informe y se modificó el cuestionario de acuerdo a las sugerencias entregadas.

A continuación se muestra los resultado entregado por los expertos, donde se utilizó el índice de validez de contenido y la razón de validez de contenido, definido por Lawshe (1975), quien establece un valor mínimo de razón de validez de 0,62 con esa cantidad de jueces, para asegurar que sea improbable que el acuerdo se deba al azar. Cada uno emite su opinión sobre cada ítem en tres categorías: esencial; útil, pero no esencial y no necesario, de preferencia asociado con el conocimiento medido por el ítem en el desempeño de una tarea (Tristan & Molgado, 2007), así como también, con un espacio para proponer cambios y/o sugerencias.

El resultado de validez para cada instrumento es el siguiente:

- En el cuestionario dirigido a los directivos se obtuvo un IVC (Índice de Validez de Contenido) de 0,78, por lo cual fueron eliminados dos afirmaciones del cuestionario, ya que presentaron un valor muy inferior al mínimo de razón de validez establecido por Lawshe. Con estas

modificaciones, el cuestionario quedó compuesto por 50 ítems.

- En el cuestionario dirigido a los profesores se obtuvo un IVC de 0,78, pero fueron eliminados diez afirmaciones, ya que presentaron un valor muy inferior al mínimo de razón de validez establecido por Lawshe. Con estas modificaciones, el cuestionario quedó compuesto por 41 ítems.
- En el cuestionario dirigido a los asesores se obtuvo un IVC de 0,80, pero fueron eliminados once afirmaciones, ya que presentaron un valor muy inferior al mínimo de razón de validez establecido por Lawshe. Con estas modificaciones, el cuestionario quedó compuesto por 40 ítems.

#### **3.4.5.2 Fiabilidad Estadística**

En esta etapa se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, que se utiliza para efectuar los pre test en los diseños de cuestionarios (Alaminos & Castejón, 2006) y se caracteriza porque el investigador selecciona a los participantes que están dispuestos y disponibles. Esta muestra de grupos supuestamente típicos, no sirve para realizar generalizaciones en relación a la población, es por ello que en este caso en particular, solo servirá para analizar la consistencia interna del cuestionario.

Este cuestionario se llevó a cabo mediante una prueba piloto en la cual participaron 30 profesionales entre directivos, docentes y asesores, para determinar el Coeficiente Alfa de Cronbach (modelo de consistencia interna, basado en el promedio de las correlaciones entre los ítems), que es uno de los métodos estadísticos más utilizados en las ciencias sociales para estimar la fiabilidad de pruebas, escalas o test (Elosua & Zumbo, 2008). Sus valores oscilan entre 0 y 1. Se considera que existe una buena consistencia interna cuando el valor de alfa es superior a 0,7, según las categorías propuestas por (George & Mallery, 1995).

En esta etapa los ítems del instrumento aparecen agrupados en sus respectivas dimensiones, a fin de poder realizar, los análisis estadísticos que permitieran definir su adecuación en cada una ellas.

Los resultados del Coeficiente de Alfa de Cronbach están por ítems y por dimensiones, para los diferentes instrumentos.

En los cuestionarios los resultados del Alfa de Cronbach por ítems fueron los siguientes:

<b>Profesores</b>	
<b>Para los ítems de:</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>
Proceso de asesoramiento	0.94
Estrategias de asesoramiento	0.87
Evaluación de la formación recibida	0.96

**Tabla 3-12 Alfa de Cronbach por Variables**

<b>Directivos</b>	
<b>Para los ítems de:</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>
Proceso de asesoramiento	0.91
Estrategias de asesoramiento	0.94
Evaluación de la formación recibida	0.90

**Tabla 3-13 Alfa de Cronbach por Variables**

<b>Asesores</b>	
<b>Para los ítems de:</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>
Proceso de asesoramiento	0.88
Estrategias de asesoramiento	0.91
Evaluación de la formación recibida	0.90

**Tabla 3-14 Alfa de Cronbach por Variables**

Los resultados del Alfa de Cronbach por dimensiones son los siguientes:

<b>Profesores</b>	
<b>Dimensiones</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>
Iniciación de la Asesoría	0.89
Plan de Acción del Asesoramiento	0.90
Evaluación del Plan de Trabajo	0.82
Estrategias Utilizadas por los Asesores	0.87
Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a las asesorías.	0.96

**Tabla 3-15 Alfa de Cronbach por Dimensiones**

<b>Directores</b>	
<b>Dimensiones</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>
Iniciación de la Asesoría	0.71
Plan de Acción del Asesoramiento	0.90
Evaluación del Plan de Trabajo	0.80
Estrategias Utilizadas por los Asesores	0.93
Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a las asesorías.	0.90

**Tabla 3-16 Alfa de Cronbach por Dimensiones**

<b>Asesores</b>	
<b>Dimensiones</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>
Iniciación de la Asesoría	0.81
Plan de Acción del Asesoramiento	0.90
Evaluación del Plan de Trabajo	0.80
Estrategias Utilizadas por los Asesores	0.81
Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a las asesorías.	0.90

**Tabla 3-17 Alfa de Cronbach por Dimensiones**

La consistencia interna de las escalas empleadas fue de aceptable a excelente, donde el coeficiente Alfa de Cronbach varió entre 0,87 y 0,96 en los ítems y entre 0,71 y 0,96 en las dimensiones. Por esta razón, se puede establecer que existe una alta correlación entre los reactivos del instrumento y una adecuada consistencia interna.

### **3.4.5.3 Aplicación de los Instrumentos**

El primer paso fue tomar contacto, en forma presencial, con cada Director de Escuela. A las 18 escuelas municipalizadas se le envió una carta en la cual se constata la calidad de alumno de doctorado del investigador y se solicitó el consentimiento para participar en una investigación. Al mismo tiempo, pidió el apoyo respectivo de cada director, para que otorgase las facilidades respectivas para su aplicación.

Una vez conversado con cada uno, se procedió a llevar en forma personal los cuestionarios a los directivos y profesores seleccionados, en el caso de los asesores se les envió vía correo electrónico. Este proceso de aplicación, en total, duró alrededor de tres meses.

Finalmente, al recogerse todos los cuestionarios se procedió a ingresar las respuestas a una planilla Excel y luego pasar los datos al SPSS, para realizar los análisis correspondientes y poder llegar a las conclusiones, desde donde

surgieron las preguntas para la segunda fase de la investigación.

#### **3.4.5.4 Proceso de Análisis Cuantitativo**

De acuerdo al modelo de análisis previsto en la figura 3.1, esta primera fase, se comienza a desarrollar con el análisis de la investigación cuantitativa, que consideró, como instrumento de recolección de información los cuestionarios.

El primer nivel de reducción de datos de los cuestionarios, se realizó con el programa Microsoft Excel 2011. Los resultados fueron ingresados en una tabla de doble entrada, donde se identifica en la línea horizontal el número de la pregunta y en la columna vertical, el número del encuestado. Los resultados de los directivos, docentes y asesores fueron Separados en un archivo de tres hojas.

Posteriormente, se ingresaron los datos al programa SPSS versión 17.0 en español, se procedió a asignar un nombre y una etiqueta a cada variable en estudio, se identificó el tipo de variable y posteriormente, se definió los posibles valores y las etiquetas de los mismos. En base a esta información, se calculó las características de la muestra por medio del descriptor estadístico de tendencia central: la mediana. A continuación, en base a las frecuencias obtenidas se calculó los porcentajes según respuesta. Finalmente, la codificación permitió transformar los respectivos ítems a una valoración porcentual, la que fue descrita en los resultados. Posteriormente, se calcula el Chi – Cuadrado y T- Student, para determinar las correlaciones entre las dimensiones del asesoramiento y las variables: Años de servicio, género, estudios posteriores y asignación de desempeño.

Los resultados fueron analizados por cuestionario, a través de sus dimensiones y respectivos indicadores. A continuación, el análisis se desarrolló, triangulando la información entre los datos de los resultados obtenidos de los tres cuestionarios, del marco teórico y la construcción teórica propia del investigador.

De este modo, se extraen las principales conclusiones que permitieron dar respuesta a los objetivos, a las preguntas de investigación y a la hipótesis de esta primera fase investigativa cuantitativa o extensiva. Producto de este proceso, se generaron nuevas preguntas para la fase intensiva o cualitativa de la investigación.

### **3.5 Etapa 2: Segunda Fase Intensiva con Metodología Cualitativa**

Respecto de la fase intensiva de esta investigación se utiliza una metodología cualitativa, que refleje, describa e interprete el contexto educativo con el objetivo de llegar a la comprensión la realidad, a partir del significado atribuido por las personas que conforman la comunidad educativa (Bisquerra et al., 2009). Lo cual conlleva a que el investigador se acerque y se relacione en forma más estrecha con las personas que conforman el foco del estudio.

El diseño de la investigación cualitativa de este estudio, tiene un carácter fenomenológico, porque se busca conocer los significados que los individuos le dan a su experiencia, o sea se preocupa de determinar “el sentido dado a los fenómenos, descubrir el significado y la forma cómo las personas describen su experiencia acerca de un fenómeno concreto” (Bisquerra, et al., 2009: 317). En consecuencia, a través de esta metodología, se intenta ver las cosas desde el punto de vista de los directivos, profesores y asesores, es decir, descripción, comprensión e interpretación de su visión sobre el asesoramiento educativo.

Tal como se ha mencionado anteriormente, en esta investigación, particularmente en la fase intensiva, se trabajó con entrevistas semi estructuradas, con el propósito en aquellos componentes que necesitan algunas respuestas, del dato recogido en la aplicación y análisis de los cuestionarios para directivos, profesores y asesores principiantes. La que se considera como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida en el cual se toman decisiones sobre lo investigable, en tanto se esta en el campo de estudio.

El foco de la investigación cualitativa es la atención del investigador en la realización de descripciones detalladas de situaciones, personas, interacciones y comportamientos que son observables, con el fin de llegar a la comprensión de dicha realidad, a partir del significado que ellos mismos le han atribuido (Bisquerra et al., 2009). Lo que implica el análisis del significado de las palabras y de las acciones de los actores involucrados en el estudio (Albert, 2007), para comprender el fenómeno en su ambiente natural.



La principal característica de la metodología cualitativa, es que no parte de un diseño preestablecido, como aquellas de corte cuantitativo que tiene un carácter secuencial y distributivo, es decir, un itinerario planeado a priori. Por el contrario, la investigación cualitativa se caracteriza por tener un diseño inductivo y flexible, que permite adaptarse al objeto de estudio y su realidad (Bisquerra et al., 2009).

El diseño de la metodología cualitativa se debe planificar en tres momentos (Jenesick, 2000):

- Antes de acceder al escenario: comprende las decisiones sobre el diseño al inicio del estudio, en relación a las actividades de planteamiento de los objetivos iniciales, las preguntas, la selección del diseño, la muestra y las estrategias para abordar la investigación.
- Al inicio del trabajo de campo: hace referencia al acceso al escenario y al inicio del trabajo de campo, donde se debe adaptar las estrategias metodológicas y se requiere una variedad de actividades negociadoras. Es muy importante en este momento, detectar a los informantes clave que nos proporcionarán la mayor información. Además, el investigador se debe asegurar que la técnica o las técnicas que usen le permitan recoger una variedad de información para lograr tener una holística del estudio.
- Al retirarse del escenario: es cuando se decide a abandonar el campo, se llevan a cabo las tareas de análisis e interpretación a partir de la información proporcionada por los participantes. Son datos descriptivos que permiten al investigador identificar las percepciones, significados, creencias y opiniones, que otorgan fidelidad empírica al estudio.

En este trabajo en el momento “antes de acceder al escenario”, plantearemos nuestro tema de discusión: el asesoramiento educativo bajo la Ley SEP y los objetivos que pretendemos con esta investigación. Además, de incluir la temporalización. En el segundo momento “al inicio del trabajo de campo”, se llevará a cabo la discusión del tema propuesto con la colaboración de los informantes claves. Y en el último momento “al retirarse del escenario”, comenzará

la tarea de análisis e interpretación a partir de la información proporcionada por los participantes.

### **3.5.1 Primer Momento: Antes de Acceder al Escenario**

Al tener presente el objetivo de la investigación, el diseño del trabajo de campo y la selección de los sujetos. Esto llevó a nuevas preguntas que a continuación se presentan.

### **3.5.2 Preguntas de la Investigación Cualitativa**

Estas se presentan de acuerdo a las cinco dimensiones que dieron origen al cuestionario, con la intención de organizar la información de forma clara y coherente a los objetivos que han guiado este estudio. A continuación, se exponen las nuevas preguntas, tanto para directivos, profesores y asesores.

Dimensión I: Iniciación a la Asesoría

¿Cómo buscan y seleccionan un servicio ATEs?

¿Qué nivel de participación tienen en la selección de una ATE?

¿En qué tipos de asesoría ha participado?

Dimensión II: Plan de Asesoramiento

¿Conoce el plan de trabajo antes de comenzar con la asesoría?

¿Cuál debería ser el perfil del asesor?

¿Cómo son los mecanismos de comunicación?

Dimensión III: Estrategias Utilizadas por los Asesores(as)

¿El asesoramiento es coherente con el plan de mejora?

¿Cómo debería ser un proceso de asesoramiento ideal para usted?

¿Qué estrategias son más utilizadas por los asesores?

#### Dimensión IV: Evaluación del Plan de Trabajo

¿Se cumplen los objetivos y productos propuestos?

¿Cómo se evalúa el asesoramiento?

¿El asesoramiento ha ayudado a mejorar los puntajes SIMCE?

#### Dimensión V: Evaluación de la Asesoría

¿Considera útil el asesoramiento?

¿Deja capacidades instaladas?

¿Existe una cultura en relación al asesoramiento?

### **3.5.3 Muestra de la Fase Intensiva**

La metodología cualitativa tiene criterios para seleccionar los informantes, la que difiere de la lógica de un muestreo cuantitativo. Considerando que, de acuerdo a la metodología cualitativa, para elegir una muestra no interesa la representatividad, una investigación puede ser valiosa si se realiza en un sólo caso (estudio de caso) o como un grupo cualquiera de personas (Alvarez & Jurgenson, 2003). Es decir, no se aspira a la representatividad absoluta, sino a conocer uno o más en profundidad.

Entonces la selección de los sujetos de la parte cualitativa del estudio tiene como criterio rector, recoger información descriptiva y de carácter narrativo de los directivos, profesores y asesores con la finalidad de describir y comprender la experiencia del asesoramiento educativo.

Con estos antecedentes y en razón de los objetivos de este estudio, la selección de la muestra de los directivos, profesores y asesores fue suficientemente amplia para obtener opiniones diversificadas de cada uno de los sectores implicados en el proceso del asesoramiento, pero en un número no tan extenso que impidiera la profundidad y la complejidad de la consulta. Con lo cual se pretendió recoger información relevante y representativa de los diferentes grupos implicados dentro de la investigación.

Para la selección de los 17 directivos, 17 profesores y 3 asesores a los

cuales se aplicó las entrevistas semi estructuradas, se utilizaron los siguientes criterios:

#### Muestra Directivos

- Haber participado en un proceso de asesoramiento educativo.
- A lo menos 3 años de permanencia en el establecimiento.
- Voluntad de contestar la entrevista.

#### Muestra Profesores

- Haber participado en un proceso de asesoramiento educativo.
- A lo menos 2 años de permanencia en el establecimiento.
- Profesor(a) del 1º ciclo básico.
- Voluntad de contestar la entrevista.

#### Muestra Asesores

- Haber asesorado a establecimientos educacionales municipales de la comuna de Punta Arenas.
- haber realizado un acompañamiento de por lo menos, un año.
- Voluntad de contestar la entrevista.

A modo de síntesis, las muestras de las entrevistas se distribuyeron de la siguiente manera:

Establecimientos / Actores	Directivos	Docentes	Asesores
1. Escuela M – 1	1	1	3
2. Escuela M – 2	1	1	
3. Escuela M – 3	1	1	
4. Escuela M – 4	1	1	
5. Escuela M – 5	1	1	
6. Escuela M – 6	1	1	
7. Escuela M – 7	1	1	
8. Escuela M – 8	1	1	

9. Escuela M – 9	1	1	
10. Escuela M – 10	1	1	
11. Escuela M – 11	1	1	
12. Escuela M – 12	1	1	
13. Escuela M – 13	1	1	
14. Escuela M – 14	1	1	
15. Escuela M – 15	1	1	
16. Escuela M – 16	1	1	
17. Escuela M – 17	1	1	
Totales de la Muestra	17	17	3

**Tabla 3-18 Síntesis muestra entrevista por establecimiento.**

### **3.5.4 Técnica de Recogida de Datos: La Entrevista**

Como se mencionó anteriormente en esta investigación, en la fase extensiva se trabajó con entrevistas semi estructuradas, que consiste en una técnica basada en el juego conversacional, que entendemos como reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, con el objetivo de comprender las perspectivas que tienen estos respecto de sus experiencias o situaciones, tal como las expresan a través de sus propias palabras (Taylor & Bogdan, 2008). Por medio de la entrevista, el investigador busca conocer lo que es importante y significativo para el entrevistado. Donde sus ideas, opiniones y valoraciones son relevantes para los objetivos de la investigación.

Con el propósito de profundizar en el dato recogido en la aplicación y análisis de las entrevistas a directivos, profesores y asesores, se utilizará el programa informático MAXQDA, el cual permitirá explorar y analizar sistemáticamente los textos.

Además, el análisis se compone de una fase reflexiva, un trabajo de campo y una fase analítica, cada una de las cuales será debidamente expuesta.

**La fase intensiva** en relación a la propuesta de tesis planteada, responde al objetivo de esta investigación, que es conocer cómo se desarrolla el asesoramiento educativo y cuál es la percepción de los actores en relación a este proceso. Para ello se determinaron cinco dimensiones: iniciación a la asesoría, plan de asesoramiento, estrategias utilizadas por los asesores(as), evaluación del plan de trabajo y evaluación de la asesoría.

En la fase trabajo de campo, los entrevistados, entregaron sus aportaciones que vienen mayoritariamente, a partir de sus propias experiencias en el ámbito del asesoramiento educativo.

Se debe considerar que el asesoramiento educativo no es necesariamente una tendencia globalizada, por lo cual, no es una experiencia que se pueda replicar de un lugar a otro, de ahí la importancia de tener en cuenta que las entrevistas apuntan a una pauta pre-establecida, ya que los entrevistados tienen una visión diferente según el entorno educativo al cual pertenecen.

La estrategia empleada para recoger la información de las muestras seleccionadas, se expresan con detalle a continuación:

Dimensiones	Técnica de recogida de información		
Iniciación a la Asesoría	17 entrevistas a Directivos	17 entrevistas a profesores	3 entrevistas a asesores
Plan de Asesoramiento			
Estrategias Utilizadas por los asesores(as)			
Evaluación del Plan de Trabajo			
Evaluación de la asesoría			

**Tabla 3-19 Síntesis muestra entrevista por actor.**

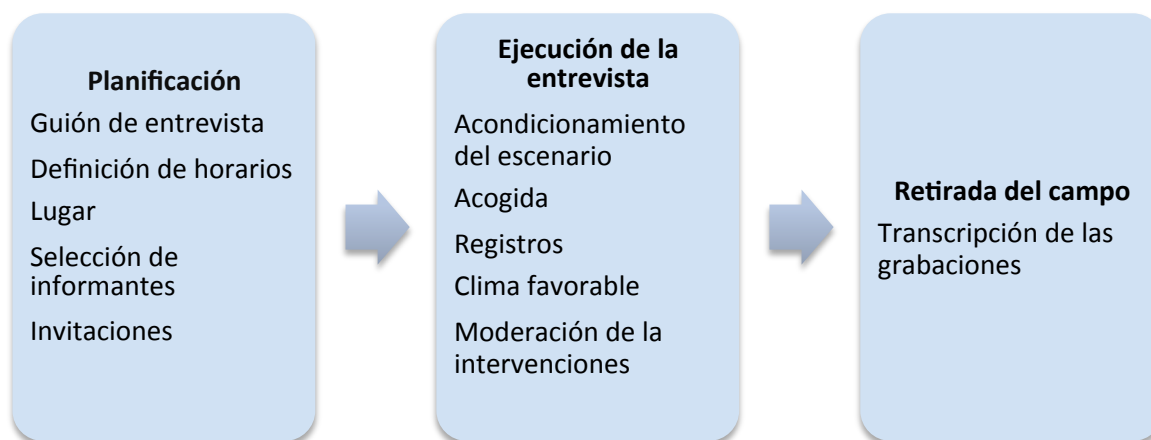
Las entrevistas realizadas fueron sistematizadas en detalle, recopilando las respuestas de los entrevistados.

### 3.5.5 Segundo Momento: Cómo Acceder al Escenario

Concluida la fase cuantitativa, se diseñó la fase cualitativa de la investigación (Septiembre, 2013), se procedió a construir la guía de entrevista de los directivos, docentes y profesores. Se organizó el tiempo definiendo las fechas con cada uno de los actores participantes.

#### Procedimiento para la Entrevista

Se planificó un procedimiento a seguir en las entrevista a los directivos, profesores y asesores, en un proceso que contiene varias etapas, que se muestra en la siguiente figura.



**Figura 3-3 Procedimiento para trabajar las entrevistas.**

A continuación se describe brevemente los pasos que se siguieron para el desarrollo de las entrevista a los directivos, profesores y asesores:

Fase previa: en esta etapa se elaboró el guión de la entrevista con las preguntas abiertas, se definieron los recursos a utilizar, el lugar dónde se llevaría a cabo y cómo reclutar a los informantes claves, entre otros. También incluyó la organización del tiempo y la cantidad de entrevistas a realizar.

Por el escaso tiempo que tienen los directivos y docentes, se decidió realizar un guión de entrevista corto y lo más claro posible, de modo que fuese ágil

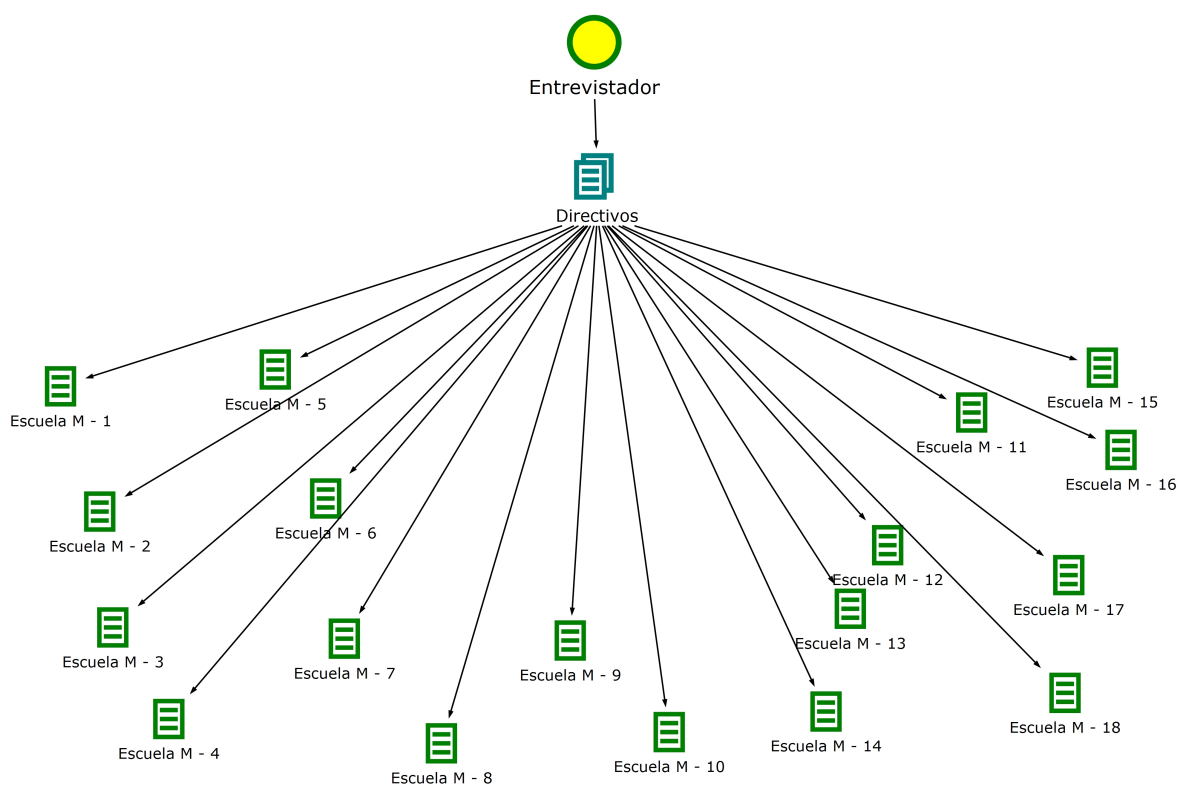
y de fácil comprensión, para el entrevistado.

Ejecución de la entrevista: se selecciona un espacio que fuese cómodo y sin interrupciones. El investigador propició un clima positivo para generar una participación activa por parte del entrevistado y se evitó tener problemas de interpretación. Las conversaciones se realizaron mayoritariamente, en la sala de entrevista de apoderados. Se utilizó una grabadora digital para la grabación y un cuaderno de notas para registrar aspectos interesantes.

Retirada del campo: se organizó la información, ordenando los archivos de sonido para proceder inmediatamente, a la transcripción de las grabaciones y su clasificación en los distintos grupos de entrevistas, quedaron guardadas en formato Word con títulos que las distingan, para poder identificarlos sin dificultad, para ser pasadas al MAXQDA y ahí realizar su codificación y análisis preliminares.

### 3.5.6 Estructura del Trabajo de Campo

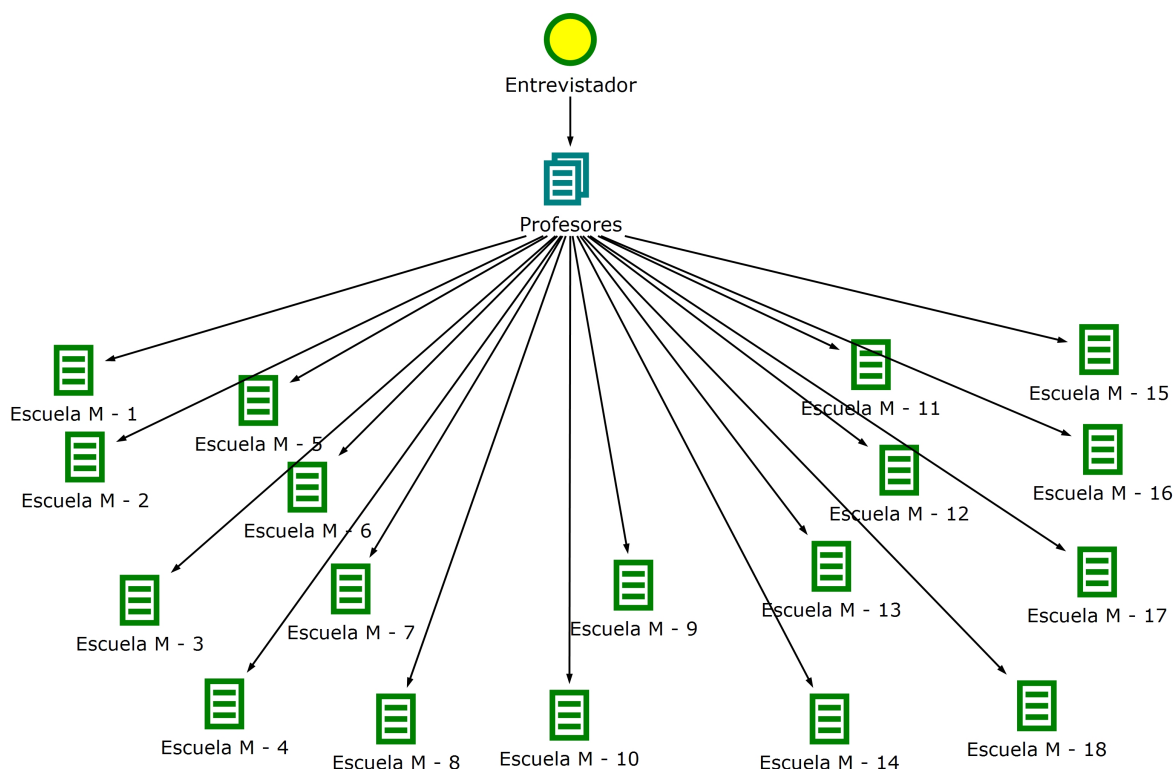
#### Entrevista a directivos



**Figura 3-4 Entrevista directivos escuelas.**

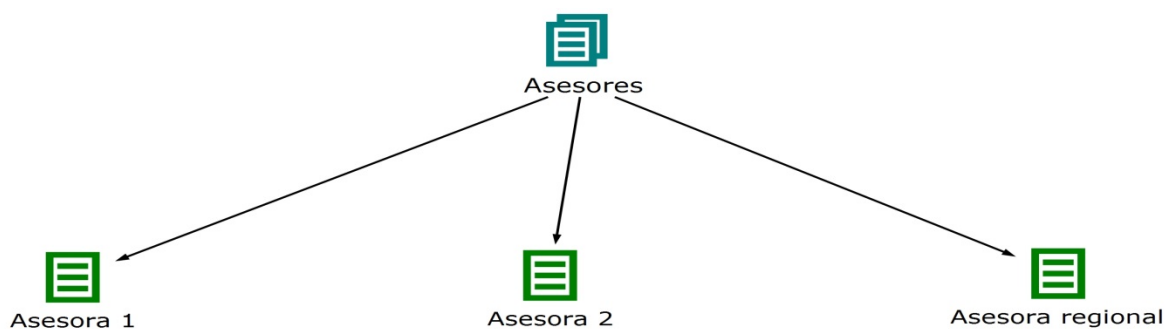


### Entrevistas a profesores:



**Figura 3-5 Entrevista profesores escuelas.**

### Entrevistas a asesores



**Figura 3-6 Entrevista asesores escuelas.**

El trabajo de campo presentó la estructura que se muestra en las imágenes anteriores, se puede identificar que éste fue realizado por un entrevistador y las entrevistas fueron agrupadas por:

- Entrevistas a directivos
- Entrevistas a profesores

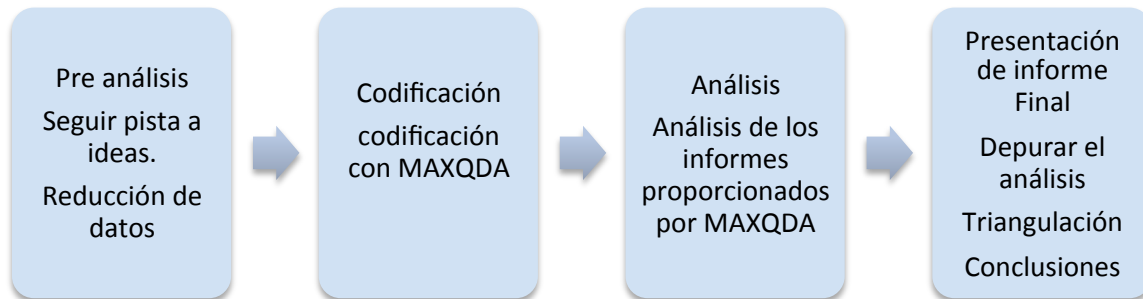
- Entrevistas a asesores

Cada entrevista constó de una pauta con 15 preguntas.

### 3.5.7 Tercer Momento: la Retirada del Escenario

Aquí se llevan a cabo las tareas de interpretación y el análisis que debe ser ordenado y sistemático (Bisquerra et al., 2009) de los datos a partir de la información proporcionada por los entrevistados. Lo que finalmente, le da consistencia al informe final.

Para efectos de este estudio, se plantean los siguientes pasos representados en la siguiente figura.



**Figura 3-7 Procedimiento retirada del escenario.**

Los principales pasos a desarrollar, tomando como base lo planteado por los autores citados y lo propuesto por el investigador, son:

- Pre análisis: Se revisan las transcripciones y las notas de campo para percibir detalles que en primera instancia pasaron por alto.

#### **Reducción de datos MAXQDA**

Esta actividad se realizó en directa relación con las preguntas formuladas en el guion del entrevistador, el cual se mostrará en una mapa tabla con las mismas dimensiones utilizadas en la fase cuantitativa que hemos decidido profundizar.

A continuación, se indican acciones realizadas para lograr obtener la información relevante:

- a) Se clasifican las respuestas obtenidas de las entrevistas a los directivos, las cuales se enmarcan en la dirección de las dimensiones que queremos analizar. El mismo procedimiento se utiliza para las entrevistas de los profesores y asesores.
- b) El siguiente paso es analizar las preguntas intensivas, las que son incluidas como subcódigos en el análisis tanto para directivos, profesores y asesores.

En la siguiente tabla se presenta las dimensiones con las preguntas que surgieron de la fase extensiva, y son la base para la elaboración de las entrevistas. En el recuadro se identifican las preguntas que surgieron de la fase extensiva, tanto para directivos, profesores y asesores:

**Dimensión: Iniciación a la Asesoría**

Preguntas directivos	Preguntas profesores	Preguntas asesores
¿Cómo buscan y seleccionan un servicio ATEs?	¿Cómo buscan y seleccionan un servicio ATEs?	¿Cómo los buscan y seleccionan como servicio ATEs?
¿Qué nivel de participación tienen en la selección de una ATE?	¿Qué nivel de participación tienen en la selección de una ATE?	¿Quiénes participan en la selección de la ATE?
¿Qué tipos de asesoría ha participado?	¿Qué tipos de asesoría ha participado?	¿Qué tipos de asesoría ha entregado?

**Tabla 3-20 Preguntas por actor dimensión: Iniciación a la Asesoría**

### Dimensión: Plan de Asesoramiento

Preguntas directivos	Preguntas profesores	Preguntas asesores
¿Conocen el plan de trabajo antes de comenzar con la asesoría?	¿Conocen el plan de trabajo antes de comenzar con la asesoría?	¿Da a conocer el plan de trabajo antes de comenzar con la asesoría?
¿Cuál debería ser el perfil del asesor?	¿Cuál debería ser el perfil del asesor?	¿Cuál debería ser el perfil del asesor?
¿Cómo son los mecanismos de comunicación?	¿Cómo son los mecanismos de comunicación?	¿Cómo son los mecanismos de comunicación?

**Tabla 3-21 Preguntas por actor dimensión: Plan de Asesoramiento**

### Dimensión: Estrategias utilizadas por los Asesores

Preguntas directivos	Preguntas profesores	Preguntas asesores
¿El asesoramiento recibido es coherente con el plan de mejora?	¿El asesoramiento recibido es coherente con el plan de mejora?	¿El asesoramiento entregado es coherente con el plan de mejora?
¿Cómo debería ser un proceso de asesoramiento ideal?	¿Cómo debería ser un proceso de asesoramiento ideal?	¿Cómo debería ser un proceso de asesoramiento ideal?
¿qué estrategias son más utilizadas por los asesores?	¿qué estrategias son más utilizadas por los asesores?	¿qué estrategias utilizan más en las actividades de asesoramiento?

**Tabla 3-22 Preguntas por actor dimensión: Estrategias utilizadas por los asesores(as)**

### Dimensión: Evaluación del Plan de Trabajo

Preguntas directivos	Preguntas profesores	Preguntas asesores
¿Se cumplen los objetivos y productos propuestos?	¿Se cumplen los objetivos y productos propuestos?	¿Cumplen los objetivos y productos propuestos?
¿Cómo evalúa el asesoramiento?	¿Cómo evalúa el asesoramiento?	¿Cómo es evaluado el asesoramiento por parte de los establecimientos?
¿El asesoramiento ha ayudado a mejorar los puntajes SIMCE?	¿El asesoramiento ha ayudado a mejorar los puntajes SIMCE?	¿El asesoramiento que han brindado ha ayudado a mejorar los puntajes SIMCE?

**Tabla 3-23 Preguntas por actor dimensión: Evaluación del Plan de Trabajo**

### Dimensión: Evaluación de la Asesoría

Preguntas directivos	Preguntas profesores	Preguntas asesores
¿Considera útil el asesoramiento recibido?	¿Considera útil el asesoramiento recibido?	¿Considera útil el asesoramiento realizado?
¿Dejan capacidades instaladas?	¿Dejan capacidades instaladas?	¿Consideran que dejan capacidades instaladas?
¿Existe una cultura en relación al asesoramiento?	¿Existe una cultura en relación al asesoramiento?	¿Existe una cultura en relación al asesoramiento?

**Tabla 3-24 Preguntas por actor dimensión: Evaluación de la Asesoría**

En las tablas anteriores tenemos las preguntas de la fase intensiva tanto para la entrevista a los directivos, profesores y asesores. Éstas fueron insertadas en MAXQDA como sub códigos. Teniendo presente que, este programa es una herramienta de ayuda en el proceso de análisis de datos cualitativos, pero nunca el instrumento de análisis.

Codificación: Este proceso tiene como función principal la de asignar y organizar códigos de acuerdo a las dimensiones y al guión de entrevista. Para este informe, el código se define como una categoría de contenido, y que en la práctica nos permiten asignar unidades de significado a la información descriptiva compilada durante la investigación. Este instrumento analítico emplea una

evaluación sistemática de los datos. Por lo cual se creó un código superior para jerarquizar los demás subcódigos.

Lo importante en la codificación de datos en la metodología cualitativa, es hacer que los códigos se ajusten a los datos y no a la inversa.

### **3.5.8 Estructura e Interpretación de Códigos**

En el análisis de datos cualitativos, es posible establecer una serie de tareas que constituyen el proceso de análisis básico, común a la mayoría de los estudios cualitativos, estas tareas serían: reducción de datos, interpretación de códigos, estructura de códigos y análisis de códigos.

En este contexto, la realización del análisis de las entrevistas en el programa MAXQDA, necesitó la creación de códigos que son asignados a los segmentos marcados de un texto. También se crearon subcategorías, para asociar las preguntas de las entrevistas con los indicadores de cada dimensión.

La estructura de las categorías de los códigos y la cantidad de segmentos que poseen o están relacionados directamente con los códigos, se describe de la siguiente manera:

- Número de código: número que MAXQDA otorga a la dimensión.
- Posición: número de posición que interpreta MAXQDA, al sistema de códigos.
- Código superior: corresponde a la identificación que le damos en el MAXQDA, al código como principal.
- El sub Código: MAXQDA interpreta que el sub código está inserto dentro de la familia de un código superior.
- Total segmentos codificados: indica la cantidad de segmentos extraídos por cada código o sub código, tiene directa relación con el sentido del análisis.

A continuación se muestran las tablas con la interpretación de códigos y la cantidad de segmentos que poseen o están relacionados directamente, incluyendo los subcódigos:

Nº de código	Posición	Código superior	Código	Todos los segmentos codificados	Segmentos codificados activos
21	1		Iniciación a la Asesoría	0	0
2	2	Iniciación a la Asesoría	Contratación de una ATE	45	45
3	3	Iniciación a la Asesoría	Nivel de participación en la selección.	34	34
4	4	Iniciación a la asesoría	Tipos de asesorías contratadas	37	37
5	7		Plan de Asesoramiento	0	0
6	8	Plan de Asesoramiento	Elaboración del plan de trabajo	47	47
7	9	Plan de Asesoramiento	Perfil profesional del asesor	45	45
8	10	Plan de Asesoramiento	Mecanismos de Comunicación	76	76
9	11		Estrategias Utilizadas por los asesores(as)	0	0
19	12	Estrategias Utilizadas por los asesores(as)	Coherente con el plan de mejora	31	31
10	13	Estrategias Utilizadas por los asesores(as)	Proceso de asesoramiento ideal	39	39
20	14	Estrategias Utilizadas por los asesores(as)\ Proceso de asesoramiento ideal	Estrategias	43	43

11	15		Evaluación del Plan de trabajo	0	0
14	16	Evaluación del Plan de Trabajo	Cumplimiento de objetivos y productos planteados	40	40
13	17	Evaluación del Plan de Trabajo	Instrumentos para evaluar el asesoramiento	62	62
18	18	Evaluación del Plan de Trabajo	SIMCE	41	41
12	19		Evaluación de la Asesoría	0	0
17	20	Evaluación de la Asesoría	Utilidad	53	53
16	21	Evaluación de la Asesoría	Capacidades Instaladas	31	31
15	22	Evaluación de la Asesoría	Cultura en relación al asesoramiento	44	44

**Tabla 3-25 Interpretación de códigos y la cantidad de segmentos que poseen o están relacionados directamente.**

En esta tabla queda claro, que las preguntas para la fase intensiva se trataron como sub códigos dentro de MAXQDA, por lo cual pasan a ser parte integrante de las dimensiones o de los códigos superiores, esto se hace ya que no podemos tratar las preguntas de la fase intensiva como un hecho aislado de las dimensiones principales. De este modo, se pretende recoger y profundizar aquellos aspectos donde surgieron mayores incógnitas en la primera fase, para complementar los resultados.



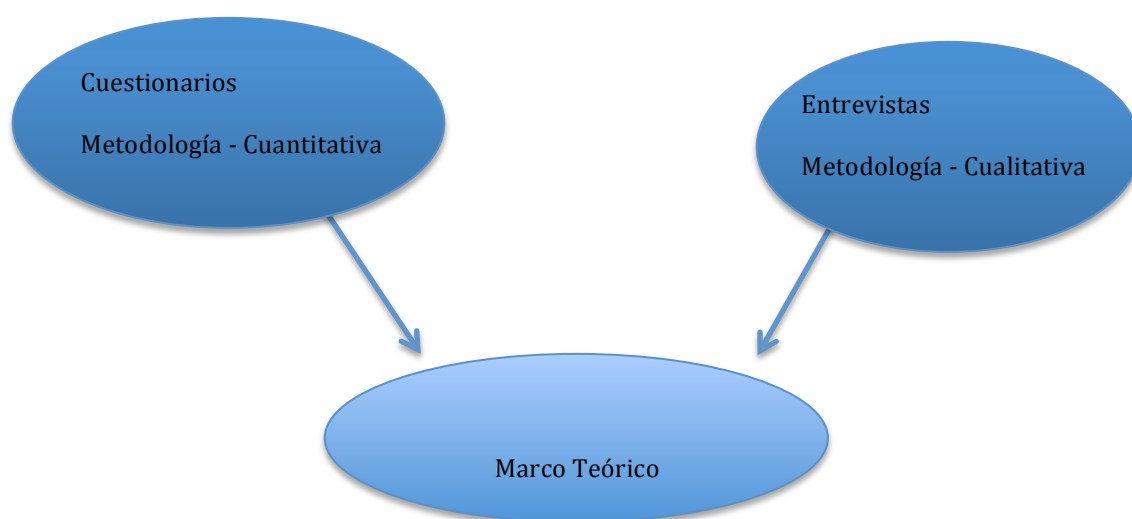
### 3.5.9 Triangulación

Si bien existen distintas estrategias de triangulación de la información; el objetivo fundamental de este procedimiento, es la implementación del control para garantizar la confiabilidad entre los resultados de una investigación (Betrián et al., 2013). En el fondo, esta estrategia en particular se utiliza para aumentar el crédito de la interpretación de los resultados.

Cuenta con distintos tipos de triangulación, tales como: triangulación de fuentes de datos, triangulación del investigador, triangulación de la teoría, triangulación metodológica y triangulación múltiple. Por lo tanto, es el investigador el que debe elegir una o varias estrategias, dependiendo de las características de sus fuentes de información.

En el caso de esta investigación, se ajusta a dos tipos de estrategias de triangulación: la de fuentes de datos y la metodológica, dado que las fuentes de información trianguladas son los cuestionarios y las entrevistas, los cuales pertenecen a distintos enfoques metodológicos, como son la metodología cuantitativa y cualitativa, además se agrega el marco teórico.

Tal como se representa en la figura:



**Figura 3-8 Triangulación metodológica y de fuentes de datos.**

## CAPÍTULO 4 : RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

### 4.1 Análisis descriptivo por Dimensiones.

Para efectos de esta investigación, se trabajó con el programa SPSS. Para el análisis de datos se utilizaron los siguientes métodos de análisis estadísticos:

**a. Distribución de frecuencia:** Es un conjunto de puntuaciones ordenadas en sus respectivas categorías, que permiten distinguir patrones y tendencias. Pueden completarse agregando los porcentajes de casos en cada categoría, los porcentajes válidos (excluyendo los perdidos) y los porcentajes acumulados (es decir, aquellas que se juntan en cada categoría, desde la más baja hasta la más alta).

Las distribuciones de frecuencia, especialmente cuando se utiliza porcentaje, pueden presentarse en forma de histograma o gráficas de otro tipo. Para efectos de esta investigación se presentarán en forma de histogramas.

Se realizó un análisis a partir de las siguientes medidas estadísticas:

- **Mediana:** Es el valor que ocupa el lugar central de todos los datos cuando estos están ordenados de menor a mayor.
- **Moda:** Es el valor que representa la mayor frecuencia absoluta.
- **Prueba Chi- Cuadrado:** Sirve para someter a prueba, hipótesis referidas a distribuciones de frecuencias. En términos generales, esta prueba contrasta frecuencias observadas con las frecuencias esperadas de acuerdo con la hipótesis nula.
- **Test Exacto de Fisher:** Esta prueba tiene que ver con la significación estadística del análisis de tablas de contingencia. En este estudio, la muestra es pequeña y esta prueba es utilizada en estos casos. El test exacto de Fisher es preciso, ya que el significado de la desviación de la hipótesis nula se puede calcular con exactitud; no considera una aproximación como en muchos otros análisis estadísticos.
- **T-Student:** Se utiliza para determinar si hay una diferencia significativa entre las medias de dos grupos, es decir que se usa cuando deseamos comparar

dos medias. También se emplea para la comparación de dos medias de poblaciones independientes y normales.

El informe aporta elementos de análisis y discusión mostrando tendencias y opiniones. Se consignarán las opiniones que reúnen mayor consenso y se señalan las opiniones complementarias o divergentes.

De esta manera analizaremos por separado cada grupo de profesionales:

Directivos – Profesores – Asesores

Los datos obtenidos en los cuestionarios se presentarán a partir de tablas de frecuencia, moda y mediana, los que entregarán información de cada uno de los ítems que conforman cada indicador, para obtener una visión más completa de los resultados obtenidos. Después de cada ítem, se realizará un pequeño análisis de cada uno; para posteriormente, hacer una comparación general de todos los actores entrevistados.

#### **4.1.1 Presentación de Resultados según Dimensiones**

Los resultados son presentados de forma Separada en el siguiente orden: directivos, profesores y asesores. Las tablas de contingencia arrojan resultados sobre la frecuencia de las respuestas y su porcentaje, es decir, se presenta la cantidad de directivos y sus tendencias en relación a la percepción que tienen de los diferentes procesos de las Asistencias Técnicas Educativas descritos anteriormente en los indicadores.

A continuación se presentan los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario dirigido a los directivos, profesores y asesores:

#### 4.1.2 Resultados Cuestionarios Directivos

**Dimensión Iniciación a la Asesoría: Grupo directivos entre 0 – 15 años de servicio.**

La distribución de las frecuencias para esta dimensión es la siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bueno	5	100,0	100,0	100,0

**Tabla 4-1 Frecuencia directivos, entre 0 – 15 años de servicio.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que las respuestas de los directivos se agrupan hacia la valoración de “bueno”, representado por un 100 % del grupo 0 a 15 años de servicio, indicando que los encuestados tienen una percepción favorable con respecto a la “Dimensión Iniciación a la Asesoría”.

**Tabla 4-2 Moda y mediana: Dimensión Iniciación a la Asesoría.**

N	Válidos	5
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Iniciación a la asesoría”.

### **Dimensión Iniciación a la Asesoría: Grupo directivos con más de 15 años de servicio**

La distribución de las frecuencias para esta dimensión es la siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	3	10,7	10,7	10,7
	Regular	8	28,6	28,6	39,3
	Bueno	12	42,9	42,9	82,1
	Muy Bueno	5	17,9	17,9	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

**Tabla 4-3 Frecuencia directivos, con más de 15 años de servicio.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los directivos tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “bueno” representado por un 42,9%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción principalmente favorable con respecto a la dimensión “Iniciación a la asesoría”.

**Tabla 4-4 Moda y mediana: Dimensión Iniciación a la Asesoría.**

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación la dimensión “Dimensión Iniciación a la Asesoría”.

**Dimensión Plan de Asesoramiento: Grupo directivos entre 0 – 15 años de servicio.**

La distribución de las frecuencias para esta dimensión es la siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bueno	5	100,0	100,0	100,0

**Tabla 4-5 Frecuencia directivos, entre 0 – 15 años de servicio.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los directivos tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “bueno” representado por un 100%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción principalmente favorable con respecto a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.

**Tabla 4-6 Moda y mediana: Plan de Asesoramiento.**

N	Válidos	5
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.

**Dimensión Plan de Asesoramiento: Grupo directivos con más de 15 años de servicio.**

La distribución de las frecuencias para esta dimensión es la siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	1	3,6	3,6	3,6
	Regular	13	46,4	46,4	50,0
	Bueno	7	25,0	25,0	75,0
	Muy bueno	7	25,0	25,0	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

**Tabla 4-7 Frecuencia directivos, más de 15 años de servicio.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los directivos tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “regular” representado por un 46,4% lo que indica que los directivos encuestados tienen una percepción aceptable con respecto a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.

**Tabla 4-8 Moda y mediana: Plan de Asesoramiento.**

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Mediana		3,5
Moda		3,0

El valor de la mediana 3,5, esto significativa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 3, correspondiente a “regular”, en relación a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.

**Dimensión Evaluación del Plan de Trabajo: Grupo directivos entre 0 – 15 años de servicio.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	2	40,0	40,0	40,0
	Bueno	2	40,0	40,0	80,0
	Muy bueno	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

**Tabla 4-9 Frecuencia directivos, entre 0 – 15 años de servicio.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los directivos tienden a agrupar sus respuestas hacia los conceptos “regular” y “bueno”, representados ambos por un 40%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción entre aceptable y favorable con respecto a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.

**Tabla 4-10 Moda y mediana: Evaluación del Plan de Trabajo.**

N	Válidos	5
	Perdidos	0
Mediana		4,000
Moda		3,0 <sup>a</sup>

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 3, correspondiente a “regular”, en relación a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.



**Dimensión Evaluación del Plan de Trabajo: Grupo directivos con más de 15 años de servicio.**

La distribución de las frecuencias para esta dimensión es la siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy deficiente	2	7,1	7,1	7,1
	Deficiente	1	3,6	3,6	10,7
	Regular	13	46,4	46,4	57,1
	Bueno	7	25,0	25,0	82,1
	Muy bueno	5	17,9	17,9	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

**Tabla 4-11 Frecuencia directivos, más 15 años de servicio.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los directivos tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “regular” representado por un 46,4%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción principalmente aceptable con respecto a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.

**Tabla 4-12 Moda y mediana: Evaluación del Plan de Trabajo.**

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Mediana		3,0
Moda		3,0

El valor de la mediana 3, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 3, correspondiente a “regular”, en relación a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.

**Dimensión Estrategias Utilizadas por los Asesores: Grupo directivos entre 0 – 15 años de servicio.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bueno	4	80,0	80,0	80,0
	Muy Bueno	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

**Tabla 4-13 Frecuencia directivos, entre 0 – 15 años servicio.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los directivos tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “bueno” representado por un 80%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción principalmente favorable con respecto a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Tabla 4-14 Moda y mediana: Estrategias Utilizadas por los Asesores**

N	Válidos	5
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significativa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Dimensión Estrategias Utilizadas por los Asesores: Grupo directivos con más de 15 años de servicio.**

La distribución de las frecuencias para esta dimensión es la siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	1	3,6	3,6	3,6
	Regular	9	32,1	32,1	35,7
	Bueno	14	50,0	50,0	85,7
	Muy Bueno	4	14,3	14,3	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

**Tabla 4-15 Frecuencia directivos, más 15 años de servicio.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los directivos tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “bueno” representado por un 50%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción principalmente favorable con respecto a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Tabla 4-16 Moda y mediana: Estrategias Utilizadas por los Asesores.**

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Mediana		4,000
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significativa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Dimensión Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría: Grupo directivos entre 0 – 15 años de servicio.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bueno	3	60,0	60,0	60,0
	Muy bueno	2	40,0	40,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

**Tabla 4-17 Frecuencia directivos, entre 0 – 15 años servicio.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los directivos tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “bueno” representado por un 60% lo que indica que los encuestados tienen una percepción principalmente favorable con respecto a la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

**Tabla 4-18 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría.**

N	Válidos	5
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significativa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

**Dimensión Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría: Grupo directivos con más de 15 años de servicio.**

La distribución de las frecuencias para esta dimensión es la siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	2	7,1	7,1	7,1
	Regular	10	35,7	35,7	42,9
	Bueno	11	39,3	39,3	82,1
	Muy bueno	5	17,9	17,9	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

**Tabla 4-19 Frecuencia directivos, más 15 años de servicio.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada en la tabla, se puede observar que los directivos tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “bueno” representado por un 39,3%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción principalmente favorable con respecto a la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la asesoría”.

**Tabla 4-20 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría.**

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significativa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

### Resultados en relación “Años de Servicios”

Directivos		Años de Servicio	
		0 - 15	16 y más
Dimensiones			
Iniciación a la asesoría	Mediana	4,0	4,0
Plan de Asesoramiento	Mediana	4,0	3,5
Evaluación del Plan de Trabajo	Mediana	4,0	3,0
Estrategias utilizadas por los asesores	Mediana	4,0	4,0
Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la asesoría	Mediana	4,0	4,0

**Tabla 4-21**

Al analizar la variable “Años de servicio”, se deduce que los directivos entre 0 – 15 años de servicio, mostraron una percepción buena del proceso de asesoramiento.

**Dimensión Iniciación a la Asesoría: Grupo directivos según género femenino.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	2	9,1	9,1	9,1
	Regular	5	22,7	22,7	31,8
	Bueno	11	50,0	50,0	81,8
	Muy Bueno	4	18,2	18,2	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

**Tabla 4-22 Frecuencia directivos, género femenino.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los directivos agrupan sus respuestas hacia el concepto “bueno”, representado por un 50%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción favorable con respecto a la dimensión “Iniciación a la asesoría”.

**Tabla 4-23 Moda y mediana: Iniciación a la Asesoría.**

N	Válidos	22
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “iniciación a la asesoría”.

**Dimensión Plan de Asesoramiento: Grupo directivos según género masculino.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	1	7,1	7,1	7,1
	Regular	4	28,6	28,6	35,7
	Bueno	6	42,9	42,9	78,6
	Muy Bueno	3	21,4	21,4	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

**Tabla 4-24 Frecuencia directivos, género masculino.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los directivos tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “bueno” representado por un 42,9%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción principalmente favorable con respecto a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.

**Tabla 4-25 Moda y mediana: Plan de Asesoramiento.**

N	Válidos	14
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.



### **Dimensión Evaluación del Plan de Trabajo: Grupo directivas mujeres.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy deficiente	1	4,5	4,5	4,5
	Deficiente	1	4,5	4,5	9,1
	Regular	9	40,9	40,9	50,0
	Bueno	7	31,8	31,8	81,8
	Muy bueno	4	18,2	18,2	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

**Tabla 4-26 Frecuencia directivas mujeres.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada en la tabla, se puede observar que los directivos tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “regular” representado por un 40,9%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción principalmente aceptable con respecto a la dimensión “Evaluación del plan de trabajo”.

**Tabla 4-27 Moda y mediana: Evaluación del Plan de Trabajo.**

N	Válidos	22
	Perdidos	0
Mediana		3,5
Moda		3,0

El valor de la mediana 3,5, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 3, correspondiente a “regular”, en relación a la dimensión “Evaluación del plan de trabajo”.

### **Dimensión Evaluación del Plan de Trabajo: Grupo directivos varones.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy deficiente	1	7,1	7,1	7,1
	Regular	7	50,0	50,0	57,1
	Bueno	4	28,6	28,6	85,7
	Muy bueno	2	14,3	14,3	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

**Tabla 4-28 Frecuencia directivos varones.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los directivos tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “regular” representado por un 50%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción aceptable con respecto a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.

**Tabla 4-29 Moda y mediana: Evaluación del Plan de Trabajo.**

N	Válidos	14
	Perdidos	0
Mediana		3,0
Moda		3,0

El valor de la mediana 3, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 3, correspondiente a “regular”, en relación a la dimensión “Evaluación del plan de trabajo”.

**Dimensión Estrategias Utilizadas por los Asesores: Grupo directivas mujeres.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	1	4,5	4,5	4,5
	Regular	5	22,7	22,7	27,3
	Bueno	11	50,0	50,0	77,3
	Muy Bueno	5	22,7	22,7	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

**Tabla 4-30 Frecuencia directivas mujeres.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los directivos tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “bueno” representado por un 50%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción principalmente favorable con respecto a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Tabla 4-31 Moda y mediana: Estrategias Utilizadas por los Asesores.**

N	Válidos	22
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación al indicador 4 “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Dimensión Estrategias Utilizadas por los Asesores: Grupo directivos varones.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	5	35,7	35,7	35,7
	Bueno	9	64,3	64,3	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

**Tabla 4-32 Frecuencia directivos varones.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los directivos tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “bueno” representado por un 64,3% lo que indica que los encuestados tienen una percepción principalmente favorable con respecto a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Tabla 4-33 Moda y mediana: Estrategias Utilizadas por los Asesores.**

N	Válidos	14
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente “bueno”, en relación a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Dimensión Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría: Grupo directivas mujeres.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	2	9,1	9,1	9,1
	Regular	6	27,3	27,3	36,4
	Bueno	10	45,5	45,5	81,8
	Muy bueno	4	18,2	18,2	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

**Tabla 4-34 Frecuencia directivas mujeres.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada en la tabla, se puede observar los directivos tienden a agrupar sus respuesta hacia el concepto “bueno” representado por un 45,5% lo que indica que los directivos encuestados tienen una percepción favorable con respecto a la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la asesoría”.

**Tabla 4-35 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría.**

N	Válidos	22
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

**Dimensión Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría: Grupo directivos varones.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	5	35,7	35,7	35,7
	Bueno	6	42,9	42,9	78,6
	Muy bueno	3	21,4	21,4	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

**Tabla 4-36 Frecuencia directivos varones.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada en la tabla, se puede observar los directivos tienden a agrupar sus respuesta hacia el concepto “bueno”, representado por un 42,9%, lo que indica que los directivos encuestados tienen una percepción favorable con respecto a la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

**Tabla 4-37 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría.**

N	Válidos	14
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en a la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

### Resultados en relación al “Género”

Directivos		Género	
		F	M
Dimensiones			
Iniciación a la asesoría	Mediana	4,0	4,0
Plan de Asesoramiento	Mediana	4,0	4,0
Evaluación del Plan de trabajo	Mediana	3,5	3,0
Estrategias utilizadas por los asesores	Mediana	4,0	4,0
Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la asesoría	Mediana	4,0	4,0

**Tabla 4-38**

Al analizar la variable “Género”, se observa ambos grupos, mostraron una percepción regular, en la dimensión evaluación del plan de trabajo.

### **Dimensión Iniciación a la Asesoría: Grupo directivos con estudios posteriores**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	3	9,7	9,7	9,7
	Regular	7	22,6	22,6	32,3
	Bueno	14	45,2	45,2	77,4
	Muy Bueno	7	22,6	22,6	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

**Tabla 4-39 Frecuencia directivos, con estudios posteriores.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los directivos agrupan sus respuestas hacia el concepto “bueno” representado por un 45,2%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción favorable con respecto a la dimensión “Iniciación a la Asesoría”.

**Tabla 4-40 Moda y mediana: Iniciación de la Asesoría.**

N	Válidos	31
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, a la dimensión “Iniciación de la Asesoría”.



**Dimensión Iniciación de la Asesoría: Grupo directivos sin estudios posteriores.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	2	40,0	40,0	40,0
	Bueno	3	60,0	60,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

**Tabla 4-41 Frecuencia directivos, sin estudios posteriores.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los directivos tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “bueno” representado por un 60% lo que indica que los encuestados tienen una percepción principalmente favorable con respecto a la dimensión “Iniciación de la Asesoría”.

**Tabla 4-42 Moda y mediana: Iniciación de la Asesoría.**

N	Válidos	5
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Iniciación de la Asesoría”.

**Dimensión Plan de Asesoramiento: Grupo directivos con estudios posteriores.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	1	3,2	3,2	3,2
	Regular	12	38,7	38,7	41,9
	Bueno	11	35,5	35,5	77,4
	Muy bueno	7	22,6	22,6	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

**Tabla 4-43 Frecuencia directivos, con estudios posteriores.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los directivos tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “regular” representado por un 38,7%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción principalmente aceptable con respecto a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.

**Tabla 4-44 Moda y mediana: Plan de Asesoramiento.**

N	Válidos	31
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		3,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 3, correspondiente a “regular”, en relación a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.

**Dimensión Plan de Asesoramiento: Grupo directivos sin estudios posteriores.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	2	40,0	40,0	40,0
	Bueno	3	60,0	60,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

**Tabla 4-45 Frecuencia directivos, sin estudios posteriores.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los directivos tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “bueno” representado por un 60%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción principalmente favorable con respecto a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.

**Tabla 4-46 Moda y mediana: Plan de Asesoramiento.**

N	Válidos	5
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.

**Dimensión Evaluación del Plan de Trabajo: Grupo directivos con estudios posteriores.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy deficiente	2	6,5	6,5	6,5
	Deficiente	1	3,2	3,2	9,7
	Regular	12	38,7	38,7	48,4
	Bueno	11	35,5	35,5	83,9
	Muy bueno	5	16,1	16,1	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

**Tabla 4-47 Frecuencia directivos, con estudios posteriores.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los directivos tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “regular” representado por un 38,7%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción principalmente aceptable con respecto a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.

**Tabla 4-48 Moda y mediana: Evaluación del Plan de Trabajo.**

N	Válidos	31
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		3,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 3, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.

**Dimensión Evaluación del Plan de Trabajo: Grupo directivos sin estudios posteriores.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	4	80,0	80,0	80,0
	Muy bueno	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

**Tabla 4-49 Frecuencia directivos, sin estudios posteriores.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los directivos tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “regular” representado por un 80% lo que indica que los encuestados tienen una percepción principalmente aceptable con respecto a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.

**Tabla 4-50 Moda y mediana: Evaluación del Plan de Trabajo.**

N	Válidos	5
	Perdidos	0
Mediana		3,0
Moda		3,0

El valor de la mediana 3, esto significa que El 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 3, correspondiente a “regular”, a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.

**Dimensión Estrategias Utilizadas por los Asesores: Grupo directivos con estudios posteriores.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	1	3,2	3,2	3,2
	Regular	8	25,8	25,8	29,0
	Bueno	17	54,8	54,8	83,9
	Muy Bueno	5	16,1	16,1	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

**Tabla 4-51 Frecuencia directivos, con estudios posteriores.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los directivos tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “bueno” representado por un 54,8%, lo que indica que los encuestados tienen una buena percepción favorable con respecto a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Tabla 4-52 Moda y mediana: Estrategias Utilizadas por los Asesores.**

N	Válidos	31
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Dimensión Estrategias Utilizadas por los Asesores: Grupo directivos sin estudios posteriores.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	2	40,0	40,0	40,0
	Bueno	3	60,0	60,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

**Tabla 4-53 Frecuencia directivos, sin estudios posteriores.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los directivos tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “bueno” representado por un 60% lo que indica que los encuestados tienen una percepción principalmente favorable con a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Tabla 4-54 Moda y mediana: Estrategias Utilizadas por los Asesores.**

N	Válidos	5
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la Dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Dimensión Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría: Grupo directivos con estudios posteriores.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	2	6,5	6,5	6,5
	Regular	9	29,0	29,0	35,5
	Bueno	15	48,4	48,4	83,9
	Muy bueno	5	16,1	16,1	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

**Tabla 4-55 Frecuencia directivos, con estudios posteriores.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los directivos agrupan sus respuestas hacia el concepto “bueno” representado por un 100% lo que indica que los profesores encuestados tienen una percepción favorable con respecto a la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

**Tabla 4-56 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría.**

N	Válidos	31
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría”.



**Dimensión Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría: Grupo directivos sin estudios posteriores.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	2	40,0	40,0	40,0
	Bueno	1	20,0	20,0	60,0
	Muy bueno	2	40,0	40,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

**Tabla 4-57 Frecuencia directivos, sin estudios posteriores.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los directivos tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “muy bueno” representado por un 40% lo que indica que los encuestados tienen una percepción principalmente muy favorable con respecto a la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

**Tabla 4-58 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría.**

N	Válidos	5
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		3,0 <sup>a</sup>

El valor de la mediana 4, esto significa que El 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 3, correspondiente a “regular”, en relación la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

### Resultados en relación al “Estudios Posteriores”

Directivos		Estudios Posteriores	
		Con	Sin
Dimensiones			
Iniciación a la asesoría	Mediana	4,0	4,0
Plan de Asesoramiento	Mediana	4,0	4,0
Evaluación del Plan de trabajo	Mediana	4,0	3,0
Estrategias utilizadas por los asesores	Mediana	4,0	4,0
Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la asesoría	Mediana	4,0	4,0

**Tabla 4-59**

Al analizar la variable “Estudios Posteriores”, se observan que los directivos con estudios posteriores tienen una buena percepción del proceso de asesoramiento, y los directivos sin estudios posteriores mostraron una percepción regular en la dimensión evaluación del plan de trabajo.

**Dimensión Iniciación de la Asesoría: Grupo directivos con asignación de desempeño.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	1	10,0	10,0	10,0
	Regular	1	10,0	10,0	20,0
	Bueno	4	40,0	40,0	60,0
	Muy Bueno	4	40,0	40,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

**Tabla 4-60 Frecuencia directivos, con asignación de desempeño.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los directivos tienden a agrupar sus respuestas hacia los concepto “bueno” y “muy bueno”, ambos representado por un 40%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción principalmente favorable y muy favorable con respecto a la dimensión “Iniciación de la Asesoría”.

**Tabla 4-61 Moda y mediana: Iniciación de la Asesoría.**

N	Válidos	10
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0 <sup>a</sup>

El valor de la mediana 4, esto significa que El 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Iniciación de la Asesoría”.

**Dimensión Iniciación de la Asesoría: Grupo directivos Sin asignación de desempeño.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	2	7,7	7,7	7,7
	Regular	8	30,8	30,8	38,5
	Bueno	13	50,0	50,0	88,5
	Muy Bueno	3	11,5	11,5	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

**Tabla 4-62 Frecuencia directivos, sin asignación de desempeño.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los directivos tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “bueno” representado por un 50%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción principalmente favorable con respecto a la dimensión “Iniciación de la Asesoría”.

**Tabla 4-63 Moda y mediana: Iniciación de la Asesoría.**

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Iniciación de la Asesoría”.

**Dimensión Plan de Asesoramiento: Grupo directivos con asignación de desempeño.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	3	30,0	30,0	30,0
	Bueno	3	30,0	30,0	60,0
	Muy bueno	4	40,0	40,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

**Tabla 4-64 Frecuencia directivos, con asignación de desempeño.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los directivos tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “muy bueno” representado por un 40%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción principalmente muy favorable con respecto a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.

**Tabla 4-65 Moda y mediana: Plan de Asesoramiento.**

N	Válidos	10
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		5,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 5, correspondiente a “muy bueno”, en relación a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.

**Dimensión Plan de Asesoramiento: Grupo directivos sin asignación de desempeño.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	1	3,8	3,8	3,8
	Regular	11	42,3	42,3	46,2
	Bueno	11	42,3	42,3	88,5
	Muy bueno	3	11,5	11,5	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

**Tabla 4-66 Frecuencia directivos, sin asignación de desempeño.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los directivos tienden a agrupar sus respuestas hacia los conceptos “regular” y “bueno” representados ambos con un 42,3% lo que indica que los encuestados tienen una percepción principalmente aceptable y favorable con respecto a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.

**Tabla 4-67 Moda y mediana: Plan de Asesoramiento.**

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		3,0 <sup>a</sup>

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 3, correspondiente a “regular”, en relación a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.

**Dimensión Evaluación del Plan de Trabajo: Grupo directivos con asignación de desempeño.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy deficiente	1	10,0	10,0	10,0
	Regular	2	20,0	20,0	30,0
	Bueno	4	40,0	40,0	70,0
	Muy bueno	3	30,0	30,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

**Tabla 4-68 Frecuencia, con asignación de desempeño, directivos.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los directivos tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “bueno” representado por un 40%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción buena con respecto a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.

**Tabla 4-69 Moda y mediana: Evaluación del Plan de Trabajo.**

N	Válidos	10
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.

**Dimensión Evaluación del Plan de Trabajo: Grupo directivos sin asignación de desempeño.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy deficiente	1	3,8	3,8	3,8
	Deficiente	1	3,8	3,8	7,7
	Regular	14	53,8	53,8	61,5
	Bueno	7	26,9	26,9	88,5
	Muy bueno	3	11,5	11,5	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

**Tabla 4-70 Frecuencia directivos, sin asignación de desempeño.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los directivos tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “regular” representado por un 53,8%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción principalmente aceptable con respecto a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.

**Tabla 4-71 Moda y mediana: Evaluación del Plan de Trabajo.**

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Mediana		3,0
Moda		3,0

El valor de la mediana 3, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 3, correspondiente a “regular”, en relación a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.



**Dimensión Estrategias Utilizadas por los Asesores: Grupo directivos con asignación de desempeño.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	2	20,0	20,0	20,0
	Bueno	5	50,0	50,0	70,0
	Muy Bueno	3	30,0	30,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

**Tabla 4-72 Frecuencia directivos, con asignación de desempeño.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar los directivos tienden a agrupar sus respuesta hacia el concepto “bueno” representado por un 50%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción favorable con respecto a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Tabla 4-73 Moda y mediana: Estrategias Utilizadas por los Asesores.**

N	Válidos	10
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significa que El 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Dimensión Estrategias Utilizadas por los Asesores: Grupo directivos sin asignación de desempeño.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	1	3,8	3,8	3,8
	Regular	8	30,8	30,8	34,6
	Bueno	15	57,7	57,7	92,3
	Muy Bueno	2	7,7	7,7	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

**Tabla 4-74 Frecuencia directivos, sin asignación de desempeño.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los directivos tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “bueno” representado por un 57,7%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción principalmente favorable con respecto a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Tabla 4-75 Moda y mediana: Estrategias Utilizadas por los Asesores.**

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significa que El 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Dimensión Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría: Grupo directivos con asignación de desempeño.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	3	30,0	30,0	30,0
	Bueno	4	40,0	40,0	70,0
	Muy bueno	3	30,0	30,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

**Tabla 4-76 Frecuencia directivos, con asignación de desempeño.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los directivos tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “bueno” representado por un 40%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción principalmente favorable con respecto a la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

**Tabla 4-77 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la asesoría.**

N	Válidos	10
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significa que El 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

**Dimensión Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría: Grupo directivos sin asignación de desempeño.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	2	7,7	7,7	7,7
	Regular	8	30,8	30,8	38,5
	Bueno	12	46,2	46,2	84,6
	Muy bueno	4	15,4	15,4	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

**Tabla 4-78 Frecuencia directivos, sin asignación de desempeño.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los directivos tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “bueno” representado por un 46,2%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción principalmente favorable con respecto a la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

**Tabla 4-79 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría.**

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significa que El 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

### Resultados en relación al “Asignación de desempeño”.

Directivos		Asignación de desempeño	
		Con	Sin
Dimensiones			
Iniciación a la asesoría	Mediana	4,0	4,0
Plan de Asesoramiento	Mediana	4,0	4,0
Evaluación del Plan de trabajo	Mediana	4,0	3,0
Estrategias utilizadas por los asesores	Mediana	4,0	4,0
Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la asesoría	Mediana	4,0	4,0

**Tabla 4-80**

Al analizar la variable “asignación de desempeño”, se observan diferencias en todas dimensiones, donde los directivos con estudios posteriores mostraron una percepción buena del proceso de asesoramiento, a diferencia de los directivos sin estudios posteriores que la valoran de regular la dimensión Evaluación del plan de trabajo.

### Cuadro resumen de los promedios obtenidos por los directivos

A continuación, y para poder tener una visión más general de los resultados obtenidos por los directivos de las escuelas municipales, se presentará un cuadro resumen con porcentajes para ver las tendencias en relación a las percepciones de los directivos, con los resultados obtenidos por cada indicador en relación a los conceptos de la escala de Likert de 1 a 5, que representan las respuestas desde muy deficiente a muy bueno, como se muestra a continuación:

**MUY DEFICIENTE = 1 / DEFICIENTE = 2 / REGULAR = 3 / BUENO = 4 / MUY BUENO = 5**

Directivos		Años de Servicio		Género		Estudios Posteriores		Asignación de desempeño	
		0 - 15	16 y más	F	M	Con	Sin	Con	Sin
Dimensiones									
Iniciación a la asesoría	Mediana	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
Plan de Asesoramiento	Mediana	4,0	3,5	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
Evaluación del Plan de trabajo	Mediana	4,0	3,0	3,5	3,0	4,0	3,0	4,0	3,0
Estrategias utilizadas por los asesores	Mediana	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la asesoría	Mediana	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0

**Tabla 4-81 Promedios obtenidos por los directivos / variables**

Como podemos observar en la tabla, los directivos con años de servicio entre 0 y 15, con estudios posteriores y con asignación de desempeño, tienen en general una buena percepción del proceso de asesoramiento.

#### 4.1.3 Resultados Cuestionarios Profesores

**Dimensión Iniciación a la Asesoría: Grupo profesores entre 0 – 15 años de servicio.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	2	6,3	6,3	6,3
	Regular	14	43,8	43,8	50,0
	Bueno	13	40,6	40,6	90,6
	Muy Bueno	3	9,4	9,4	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

**Tabla 4-82 Frecuencia profesores, entre 0 – 15 años de servicio.**

Prácticamente, el 43,8% de los docentes encuestados del grupo entre 0 y 15 años de servicio, manifiestan su preferencia hacia la percepción “regular”, en la dimensión “Iniciación a la Asesoría”. Por otro lado, un 6,3% de los profesores encuestados señala que este proceso es “deficiente”.

**Tabla 4-83 Moda y mediana: Iniciación a la Asesoría.**

N	Válidos	32
	Perdidos	0
Mediana		3,5
Moda		3,0

El valor de la mediana es 3.5, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 3, correspondiente a “regular”, en relación a la dimensión “Iniciación a la Asesoría”.

**Dimensión Iniciación a la Asesoría: Grupo profesores con más de 15 años de servicio.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	1	5,0	5,0	5,0
	Regular	6	30,0	30,0	35,0
	Bueno	10	50,0	50,0	85,0
	Muy Bueno	3	15,0	15,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

**Tabla 4-84 Frecuencia profesores, con más de 15 años de servicio.**

En la tabla presentada se puede observar que la mayoría de los profesores encuestados con más de 15 años de servicio, se inclinaron hacia la percepción “bueno”, representada por un 50%. Sólo un 5% de los encuestados se inclinaron por la percepción “deficiente”, con respecto a la dimensión “Iniciación a la Asesoría”.

**Tabla 4-85 Moda y mediana: Iniciación a la Asesoría.**

N	Válidos	20
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Iniciación a la asesoría”.



**Dimensión Plan de Asesoramiento: Grupo profesores entre 0 – 15 años de servicio.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	2	6,3	6,3	6,3
	Regular	12	37,5	37,5	43,8
	Bueno	14	43,8	43,8	87,5
	Muy bueno	4	12,5	12,5	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

**Tabla 4-86 Frecuencia profesores, entre 0 – 15 años servicio.**

En la tabla de distribución de frecuencias presentada previamente, se puede observar que los profesores encuestados, tendieron hacia una percepción favorable con un 43,8%, en relación a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.

**Tabla 4-87 Moda y mediana: Plan de Asesoramiento.**

N	Válidos	32
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.

**Dimensión Plan de Asesoramiento: Grupo profesores con más de 15 años de servicio.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	1	5,0	5,0	5,0
	Regular	6	30,0	30,0	35,0
	Bueno	10	50,0	50,0	85,0
	Muy bueno	3	15,0	15,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

**Tabla 4-88 Frecuencia profesores, con más de 15 años de servicio.**

En la tabla de distribución de frecuencias presentada previamente, se puede observar que los profesores encuestados, tendieron hacia una percepción favorable en relación a la dimensión “Plan de Asesoramiento” representado con un 50% de los docentes.

**Tabla 4-89 Moda y mediana: Plan de asesoramiento.**

N	Válidos	20
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.

**Dimensión Evaluación del Plan de Trabajo: Grupo profesores entre 0 – 15 años de servicio.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	3	9,4	9,4	9,4
	Regular	13	40,6	40,6	50,0
	Bueno	12	37,5	37,5	87,5
	Muy bueno	4	12,5	12,5	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

**Tabla 4-90 Frecuencia profesores, entre 0 – 15 años de servicio.**

En la tabla anterior se muestra que un 40,6% de los docentes encuestados tienen una percepción “regular” con respecto a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”. Sólo un 9,4% de los sujetos encuestados tiene una percepción “deficiente” con respecto a esta dimensión.

**Tabla 4-91 Moda y mediana: Evaluación del Plan de Trabajo.**

N	Válidos	32
	Perdidos	0
Mediana		3,5
Moda		3,0

El valor de la mediana 3,5, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 3, correspondiente a “regular”, en relación a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.

**Dimensión Evaluación del Plan de Trabajo: Grupo profesores con más de 15 años de servicio.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	3	15,0	15,0	15,0
	Regular	5	25,0	25,0	40,0
	Bueno	10	50,0	50,0	90,0
	Muy bueno	2	10,0	10,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

**Tabla 4-92 Frecuencia profesores, con más de 15 años de servicio.**

La información arrojada de la tabla anterior muestra que los docentes encuestados tienden hacia una percepción “buena”, con un 50% en relación a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.

**Tabla 4-93 Moda y mediana: Evaluación del Plan de Trabajo.**

N	Válidos	20
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.

**Dimensión Estrategias Utilizadas por los Asesores: Grupo profesores entre 0 – 15 años de servicio.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	16	50,0	50,0	50,0
	Bueno	11	34,4	34,4	84,4
	Muy Bueno	5	15,6	15,6	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

**Tabla 4-94 Frecuencia profesores, entre 0 – 15 años de servicio.**

Según la tabla presentada, se puede observar que los profesores, tienden a tener una percepción “regular”, representado por un 50% en relación a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Tabla 4-95 Moda y mediana: Estrategias Utilizadas por los Asesores.**

N	Válidos	32
	Perdidos	0
Mediana		3,5
Moda		3,0

El valor de la mediana 3,5, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 3, correspondiente a “regular”, en relación a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Dimensión Estrategias Utilizadas por los Asesores: Grupo profesores con más de 15 años de servicio.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	8	40,0	40,0	40,0
	Bueno	8	40,0	40,0	80,0
	Muy Bueno	4	20,0	20,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

**Tabla 4-96 Frecuencia profesores, con más de 15 años de servicio.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que aquellos docentes encuestados, tienden hacia una percepción “regular” y “buena” representado ambos un 40%, en relación a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Tabla 4-97 Moda y mediana: Estrategias Utilizadas por los Asesores.**

N	Válidos	20
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Dimensión Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría: Grupo profesores entre 0 – 15 años de servicio.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	1	3,1	3,1	3,1
	Regular	15	46,9	46,9	50,0
	Bueno	11	34,4	34,4	84,4
	Muy bueno	5	15,6	15,6	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

**Tabla 4-98 Frecuencia profesores, entre 0 – 15 años de servicio.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que aquellos docentes tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “regular”, representado por un 46,9%, lo que indica que los profesores encuestados tienen una percepción principalmente, aceptable con respecto a la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

**Tabla 4-99 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría.**

N	Válidos	32
	Perdidos	0
Mediana		3,5
Moda		3,0

El valor de la mediana 3,5, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 3, correspondiente a regular, en relación a la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

**Dimensión Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría: Grupo profesores con más de 15 años de servicio.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	8	40,0	40,0	40,0
	Bueno	9	45,0	45,0	85,0
	Muy bueno	3	15,0	15,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

**Tabla 4-100 Frecuencia, más 15 años servicio, profesores.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los docentes tienden a agrupar sus respuesta hacia el concepto “bueno” representado por un 45%, lo que indica que los profesores encuestados tienen una percepción principalmente, favorable con respecto a la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

**Tabla 4-101 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría.**

N	Válidos	20
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría”.



### Resultados en relación al “Años de servicio”

Profesores		Años de Servicio	
		0 - 15	16 y más
Dimensiones			
Iniciación a la asesoría	Mediana	3,5	4,0
Plan de Asesoramiento	Mediana	4,0	4,0
Evaluación del Plan de trabajo	Mediana	3,5	4,0
Estrategias utilizadas por los asesores	Mediana	3,5	4,0
Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la asesoría	Mediana	3,5	4,0

**Tabla 4-102**

Al analizar la variable “Años de servicio”, se observa en todas dimensiones, que los docentes con 16 y más años de servicio, mostraron una percepción favorable del proceso de asesoramiento, a diferencia de los profesores entre 0 – 15 años de servicio, que el 80% de su dimensiones presentan una mediana de 3,5.

### **Dimensión Iniciación a la Asesoría: Grupo profesoras mujeres.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	3	6,1	6,1	6,1
	Regular	19	38,8	38,8	44,9
	Bueno	23	46,9	46,9	91,8
	Muy Bueno	4	8,2	8,2	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

**Tabla 4-103 Frecuencia profesoras mujeres.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que las docentes tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “bueno” representado por un 46,9%, lo que indica una percepción favorable en relación a la dimensión “Iniciación a la Asesoría”.

**Tabla 4-104 Moda y mediana: Iniciación a la Asesoría.**

N	Válidos	49
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Iniciación a la Asesoría”.

### **Dimensión Iniciación a la Asesoría: Grupo profesores varones.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	2	40,0	40,0	40,0
	Bueno	1	20,0	20,0	60,0
	Muy Bueno	2	40,0	40,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

**Tabla 4-105 Frecuencia profesores varones.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que aquellos docentes tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “regular” y “muy bueno” con un 40%, lo que indica que los profesores encuestados tienen una percepción compartida entre aceptable y muy favorable con respecto a la dimensión “Iniciación a la Asesoría”.

**Tabla 4-106 Moda y mediana: Iniciación a la Asesoría.**

N	Válidos	5
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		3,0 <sup>a</sup>

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 3, correspondiente a “regular”, en relación a la dimensión “Iniciación a la Asesoría”.

### **Dimensión Plan de Asesoramiento: Grupo profesoras mujeres.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	3	6,1	6,1	6,1
	Regular	17	34,7	34,7	40,8
	Bueno	23	46,9	46,9	87,8
	Muy bueno	6	12,2	12,2	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

**Tabla 4-107 Frecuencia profesoras mujeres.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que las docentes tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “bueno” representado por un 46,9% lo que indica que los profesores encuestados tienen una percepción principalmente favorable con respecto a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.

**Tabla 4-108 Moda y mediana: Plan de Asesoramiento.**

N	Válidos	49
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.

### **Dimensión Plan de Asesoramiento: Grupo profesores varones.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	2	40,0	40,0	40,0
	Bueno	2	40,0	40,0	80,0
	Muy bueno	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

**Tabla 4-109 Frecuencia profesores varones.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los docentes tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “regular” y “bueno”, ambos representado por un 40%, lo que indica que los profesores encuestados tienen una percepción principalmente, aceptable y favorable con respecto a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.

**Tabla 4-110 Moda y mediana: Plan de Asesoramiento.**

N	Válidos	5
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		3,0 <sup>a</sup>

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 3, correspondiente a “regular”, en relación a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.

### **Dimensión Evaluación del Plan de Trabajo: Grupo profesoras mujeres.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	5	10,2	10,2	10,2
	Regular	17	34,7	34,7	44,9
	Bueno	22	44,9	44,9	89,8
	Muy bueno	5	10,2	10,2	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

**Tabla 4-111 Frecuencia profesores mujeres.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que las docentes tienden a agrupar sus respuesta hacia el concepto “bueno” representado por un 44,9% lo que indica que las profesoras encuestados tienen una percepción principalmente, favorable con respecto a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.

**Tabla 4-112 Moda y mediana: Evaluación del Plan de Trabajo.**

N	Válidos	49
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.

**Dimensión Evaluación del Plan de Trabajo: Grupo profesores varones.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	1	20,0	20,0	20,0
	Regular	1	20,0	20,0	40,0
	Bueno	2	40,0	40,0	80,0
	Muy bueno	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

**Tabla 4-113 Frecuencia profesores varones.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los docentes tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “bueno” representado por un 40% lo que indica que los profesores encuestados tienen una percepción principalmente favorable con respecto a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.

**Tabla 4-114 Moda y mediana: Evaluación del Plan de Trabajo.**

N	Válidos	5
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.

**Dimensión Estrategias Utilizadas por los Asesores: Grupo profesoras mujeres.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	25	51,0	51,0	51,0
	Bueno	17	34,7	34,7	85,7
	Muy Bueno	7	14,3	14,3	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

**Tabla 4-115 Frecuencia profesoras mujeres.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que las docentes tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “regular” representado por un 51%, lo que indica que las profesoras encuestadas tienen una percepción aceptable respecto a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Tabla 4-116 Moda y mediana: Estrategias Utilizadas por los Asesores.**

N	Válidos	49
	Perdidos	0
Mediana		3,0
Moda		3,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.



**Dimensión Estrategias Utilizadas por los Asesores: Grupo profesores varones.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	1	20,0	20,0	20,0
	Bueno	2	40,0	40,0	60,0
	Muy Bueno	2	40,0	40,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

**Tabla 4-117 Frecuencia profesores varones.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los docentes tienden a agrupar sus respuestas hacia los conceptos “bueno” y “muy bueno”, ambos representados por un 40%, lo que indica que los profesores encuestados tienen una percepción principalmente, favorable y muy favorable con respecto a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Tabla 4-118 Moda y mediana: Estrategias Utilizadas por los Asesores.**

N	Válidos	5
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0 <sup>a</sup>

El valor de la mediana 5, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Estrategias utilizadas por los asesores”.

**Dimensión Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría: Grupo profesoras mujeres.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	24	49,0	49,0	49,0
	Bueno	18	36,7	36,7	85,7
	Muy bueno	7	14,3	14,3	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

**Tabla 4-119 Frecuencia profesoras mujeres.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que las docentes tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “regular” representado por un 49% lo que indica que las profesoras encuestados tienen una percepción aceptable con respecto a la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

**Tabla 4-120 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría.**

N	Válidos	49
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		3,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 3, correspondiente a “regular”, a la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

**Dimensión Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría: Grupo profesores varones.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	1	20,0	20,0	20,0
	Regular	1	20,0	20,0	40,0
	Bueno	2	40,0	40,0	80,0
	Muy bueno	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

**Tabla 4-121 Frecuencia profesores, género masculino.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los docentes tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “bueno” representado por un 40%, lo que indica que los profesores encuestados tienen una percepción favorable con respecto a la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

**Tabla 4-122 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría.**

N	Válidos	5
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

### Resultados en relación al “Género”

Profesores		Género	
		F	M
Dimensiones			
Iniciación a la asesoría	Mediana	4,0	4,0
Plan de Asesoramiento	Mediana	4,0	4,0
Evaluación del Plan de trabajo	Mediana	4,0	4,0
Estrategias utilizadas por los asesores	Mediana	3,0	4,0
Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la asesoría	Mediana	4,0	4,0

**Tabla 4-123**

Al analizar la variable “Género”, se observa que las profesoras encuentran como “regular” la dimensión estrategias utilizadas, a diferencia de los docentes, que mostraron una percepción “buena” de todas las dimensiones del proceso de asesoramiento.

**Dimensión Iniciación a la Asesoría: Grupo profesores con estudios posteriores.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	3	8,6	8,6	8,6
	Regular	10	28,6	28,6	37,1
	Bueno	19	54,3	54,3	91,4
	Muy Bueno	3	8,6	8,6	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

**Tabla 4-124 Frecuencia profesores, con estudios posteriores.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los docentes tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “bueno” representado por un 54,3% lo que indica que los profesores encuestados tienen una percepción favorable con respecto a la dimensión “Iniciación a la Asesoría”.

**Tabla 4-125 Moda y mediana: Iniciación a la Asesoría.**

N	Válidos	35
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Iniciación a la Asesoría”.

**Dimensión Iniciación a la Asesoría: Grupo profesores sin estudios posteriores.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	11	57,9	57,9	57,9
	Bueno	5	26,3	26,3	84,2
	Muy Bueno	3	15,8	15,8	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

**Tabla 4-126 Frecuencia profesores, sin estudios posteriores.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los docentes tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “regular” representado por un 57,9%, lo que indica que los profesores encuestados tienen una percepción aceptable con respecto a la dimensión “Iniciación a la Asesoría”.

**Tabla 4-127 Moda y mediana: Iniciación a la Asesoría.**

N	Válidos	19
	Perdidos	0
Mediana		3,0
Moda		3,0

El valor de la mediana 3, esto significa que El 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 3, correspondiente a “regular”, en relación a la dimensión “Iniciación a la Asesoría”.

**Dimensión Plan de Asesoramiento: Grupo profesores con estudios posteriores.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	2	5,7	5,7	5,7
	Regular	11	31,4	31,4	37,1
	Bueno	17	48,6	48,6	85,7
	Muy bueno	5	14,3	14,3	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

**Tabla 4-128 Frecuencia profesores, con estudios posteriores.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los docentes tienden a agrupar sus respuesta hacia el concepto de “bueno” representado por un 48,6%, lo que indica que los profesores encuestados tienen una percepción favorable con respecto a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.

**Tabla 4-129 Moda y mediana: Plan de Asesoramiento.**

N	Válidos	35
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.

**Dimensión Plan de Asesoramiento: Grupo profesores sin estudios posteriores.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	1	5,3	5,3	5,3
	Regular	8	42,1	42,1	47,4
	Bueno	8	42,1	42,1	89,5
	Muy bueno	2	10,5	10,5	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

**Tabla 4-130 Frecuencia profesores, sin estudios posteriores.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los docentes tienden a agrupar sus respuestas hacia los conceptos “regular” y “bueno” representados ambos por un 42,1%, lo que indica que los profesores encuestados tienen una percepción principalmente, aceptable y favorable con respecto a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.

**Tabla 4-131 Moda y mediana: Plan de Asesoramiento.**

N	Válidos	19
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		3,0 <sup>a</sup>

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.



**Dimensión Evaluación del Plan de Trabajo: Grupo profesores con estudios posteriores.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	3	8,6	8,6	8,6
	Regular	11	31,4	31,4	40,0
	Bueno	16	45,7	45,7	85,7
	Muy bueno	5	14,3	14,3	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

**Tabla 4-132 Frecuencia profesores, con estudios posteriores.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los docentes tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “bueno” representado por un 45,7%, lo que indica que los profesores encuestados tienen una percepción favorable con respecto a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.

**Tabla 4-133 Moda y mediana: Evaluación del Plan de Trabajo.**

N	Válidos	35
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.

**Dimensión Evaluación del Plan de Trabajo: Grupo profesores sin estudios posteriores.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	3	15,8	15,8	15,8
	Regular	7	36,8	36,8	52,6
	Bueno	8	42,1	42,1	94,7
	Muy bueno	1	5,3	5,3	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

**Tabla 4-134 Frecuencia profesores, sin estudios posteriores.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los docentes tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “bueno” representado por un 42,1%, lo que indica que los profesores encuestados tienen una percepción favorable con respecto a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.

**Tabla 4-135 Moda y mediana: Evaluación del Plan de Trabajo.**

N	Válidos	19
	Perdidos	0
Mediana		3,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 3, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.

**Dimensión Estrategias Utilizadas por los Asesores: Grupo profesores con estudios posteriores.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	19	54,3	54,3	54,3
	Bueno	11	31,4	31,4	85,7
	Muy Bueno	5	14,3	14,3	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

**Tabla 4-136 Frecuencia profesores, con estudios posteriores.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los docentes tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “regular” representado por un 54,3%, lo que indica que los profesores encuestados tienen una percepción principalmente aceptable con respecto a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Tabla 4-137 Moda y mediana: Estrategias Utilizadas por los Asesores.**

N	Válidos	35
	Perdidos	0
Mediana		3,0
Moda		3,0

El valor de la mediana 3, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 3, correspondiente a “regular”, en relación a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Dimensión Estrategias Utilizadas por los Asesores: Grupo profesores sin estudios posteriores.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	7	36,8	36,8	36,8
	Bueno	8	42,1	42,1	78,9
	Muy Bueno	4	21,1	21,1	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

**Tabla 4-138 Frecuencia profesores, con estudios posteriores.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los docentes tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “bueno” representado por un 42,1%, lo que indica que los profesores encuestados tienen una percepción favorable con respecto a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Tabla 4-139 Moda y mediana: Estrategias Utilizadas por los Asesores.**

N	Válidos	19
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Dimensión Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría: Grupo profesores con estudios posteriores.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	1	2,9	2,9	2,9
	Regular	16	45,7	45,7	48,6
	Bueno	14	40,0	40,0	88,6
	Muy bueno	4	11,4	11,4	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

**Tabla 4-140 Frecuencia profesores, con estudios posteriores.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los docentes tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “regular” representado por un 45,7%, lo que indica que los profesores encuestados tienen una percepción aceptable con respecto a la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

**Tabla 4-141 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría.**

N	Válidos	35
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		3,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 3, correspondiente a “regular”, en relación a la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

**Dimensión Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría: Grupo profesores sin estudios posteriores.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	9	47,4	47,4	47,4
	Bueno	6	31,6	31,6	78,9
	Muy bueno	4	21,1	21,1	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

**Tabla 4-142 Frecuencia profesores, sin estudios posteriores.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los docentes tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “regular” representado por un 47,4%, lo que indica que los profesores encuestados tienen una percepción aceptable con respecto a la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

**Tabla 4-143 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría.**

N	Válidos	19
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		3,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 3, correspondiente a “regular”, en relación a la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

### Resultados en relación al “Estudios posteriores”

Profesores		Estudios Posteriores	
		Con	Sin
Dimensiones			
Iniciación a la asesoría	Mediana	4,0	3,0
Plan de Asesoramiento	Mediana	4,0	4,0
Evaluación del Plan de trabajo	Mediana	4,0	3,0
Estrategias utilizadas por los asesores	Mediana	3,0	4,0
Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la asesoría	Mediana	4,0	4,0

**Tabla 4-144**

Al analizar la variable “Estudios posteriores”, se observa que los profesores sin estudios posteriores encuentran como regular las dimensiones iniciación a la asesoría y evaluación del plan de trabajo, a diferencia de los docentes con estudios posteriores, que mostraron una percepción buena en el 80% las dimensiones del proceso de asesoramiento, excepto estrategias utilizadas por los asesores.

**Dimensión Iniciación a la Asesoría: Grupo profesores con asignación de desempeño**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	1	6,3	6,3	6,3
	Regular	10	62,5	62,5	68,8
	Bueno	4	25,0	25,0	93,8
	Muy Bueno	1	6,3	6,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

**Tabla 4-145 Frecuencia profesores, con asignación de desempeño.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los docentes tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “regular” representado por un 62,5%, lo que indica que los profesores encuestados tienen una percepción aceptable con respecto a la dimensión “Iniciación a la Asesoría”.

**Tabla 4-146 Iniciación a la Asesoría.**

N	Válidos	16
	Perdidos	0
Mediana		3,0
Moda		3,0

El valor de la mediana 3, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 3, correspondiente a “regular”, en relación a la dimensión “Iniciación a la Asesoría”.



**Dimensión Iniciación a la Asesoría: Grupo profesores sin asignación de desempeño.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	2	5,3	5,3	5,3
	Regular	11	28,9	28,9	34,2
	Bueno	20	52,6	52,6	86,8
	Muy Bueno	5	13,2	13,2	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

**Tabla 4-147 Frecuencia profesores, sin asignación de desempeño.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los docentes tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “bueno” representado por un 52,6%, lo que indica que los profesores encuestados tienen una percepción favorable con respecto a la dimensión “Iniciación a la Asesoría”.

**Tabla 4-148 Moda y mediana: Iniciación a la Asesoría.**

N	Válidos	38
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Iniciación a la Asesoría”.

**Dimensión Plan de Asesoramiento: Grupo profesores con asignación de desempeño.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	1	6,3	6,3	6,3
	Regular	10	62,5	62,5	68,8
	Bueno	2	12,5	12,5	81,3
	Muy bueno	3	18,8	18,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

**Tabla 4-149 Frecuencia profesores, con asignación de desempeño.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los docentes tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “regular” representado por un 62,5%, lo que indica que los profesores encuestados tienen una percepción aceptable con respecto a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.

**Tabla 4-150 Moda y mediana: Plan de Asesoramiento.**

N	Válidos	16
	Perdidos	0
Mediana		3,0
Moda		3,0

El valor de la mediana 3, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 3, correspondiente a “regular”, en relación a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.

**Dimensión Plan de Asesoramiento: Grupo profesores sin asignación de desempeño.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	2	5,3	5,3	5,3
	Regular	9	23,7	23,7	28,9
	Bueno	23	60,5	60,5	89,5
	Muy bueno	4	10,5	10,5	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

**Tabla 4-151 Frecuencia profesores, sin asignación de desempeño.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los docentes tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “bueno” representado por un 60,5%, lo que indica que los profesores encuestados tienen una percepción favorable con respecto a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.

**Tabla 4-152 Moda y mediana: Plan de Asesoramiento.**

N	Válidos	38
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.

**Dimensión Evaluación del Plan de Trabajo: Grupo profesores con asignación de desempeño.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	4	25,0	25,0	25,0
	Regular	7	43,8	43,8	68,8
	Bueno	3	18,8	18,8	87,5
	Muy bueno	2	12,5	12,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

**Tabla 4-153 Frecuencia profesores, con asignación de desempeño.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los docentes tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “regular” representado por un 43,8%, lo que indica que los profesores encuestados tienen una percepción aceptable con respecto a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.

**Tabla 4-154 Moda y mediana: Evaluación del Plan de Trabajo.**

N	Válidos	16
	Perdidos	0
Mediana		3,0
Moda		3,0

El valor de la mediana 3, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 3, correspondiente a “regular”, en relación a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.

**Dimensión Evaluación del Plan de Trabajo: Grupo profesores sin asignación de desempeño.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	2	5,3	5,3	5,3
	Regular	11	28,9	28,9	34,2
	Bueno	21	55,3	55,3	89,5
	Muy bueno	4	10,5	10,5	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

**Tabla 4-155 Frecuencia profesores, sin asignación de desempeño.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los docentes tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “bueno” representado por un 55,3%, lo que indica que los profesores encuestados tienen una percepción favorable con respecto a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.

**Tabla 4-156 Moda y mediana: Evaluación del Plan de Trabajo.**

N	Válidos	38
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.

**Dimensión Estrategias Utilizadas por los Asesores: Grupo profesores con asignación de desempeño.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	11	68,8	68,8	68,8
	Bueno	3	18,8	18,8	87,5
	Muy Bueno	2	12,5	12,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

**Tabla 4-157 Frecuencia profesores, con asignación de desempeño.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los docentes tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “regular” representado por un 68,8%, lo que indica que los profesores encuestados tienen una percepción aceptable con respecto a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Tabla 4-158 Moda y mediana: Estrategias Utilizadas por los Asesores.**

N	Válidos	16
	Perdidos	0
Mediana		3,0
Moda		3,0

El valor de la mediana 3, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 3, correspondiente a “regular”, en relación a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Dimensión Estrategias utilizadas por los asesores: Grupo profesores sin asignación de desempeño.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	15	39,5	39,5	39,5
	Bueno	16	42,1	42,1	81,6
	Muy Bueno	7	18,4	18,4	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

**Tabla 4-159 Frecuencia profesores, sin asignación de desempeño.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los docentes tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “bueno” representado por un 42,1%, lo que indica que los profesores encuestados tienen una percepción favorable con respecto a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Tabla 4-160 Moda y mediana: Estrategias Utilizadas por los Asesores.**

N	Válidos	38
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Dimensión Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría: Grupo profesores con asignación de desempeño.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	11	68,8	68,8	68,8
	Bueno	4	25,0	25,0	93,8
	Muy bueno	1	6,3	6,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

**Tabla 4-161 Frecuencia profesores, con asignación de desempeño.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los docentes tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “regular” representado por un 68,1%, lo que indica que los profesores encuestados tienen una percepción aceptable con respecto a la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

**Tabla 4-162 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría.**

N	Válidos	16
	Perdidos	0
Mediana		3,0
Moda		3,0

El valor de la mediana 3, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 3, correspondiente a “regular”, en relación a la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría”.



**Dimensión Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría: Grupo profesores sin asignación de desempeño.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	1	2,6	2,6	2,6
	Regular	14	36,8	36,8	39,5
	Bueno	16	42,1	42,1	81,6
	Muy bueno	7	18,4	18,4	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

**Tabla 4-163 Frecuencia profesores, con asignación de desempeño.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los docentes tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “bueno” representado por un 42,1%, lo que indica que los profesores encuestados tienen una percepción principalmente favorable, con respecto a la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

**Tabla 4-164 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría.**

N	Válidos	38
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4, esto significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

### Resultados en relación al “Asignación de desempeño”

Profesores		Asignación de desempeño	
		Con	Sin
Dimensiones			
Iniciación a la asesoría	Mediana	3,0	4,0
Plan de Asesoramiento	Mediana	3,0	4,0
Evaluación del Plan de trabajo	Mediana	3,0	4,0
Estrategias utilizadas por los asesores	Mediana	3,0	4,0
Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la asesoría	Mediana	3,0	4,0

**Tabla 4-165**

Al analizar la variable “asignación de desempeño”, se observan diferencias en todas dimensiones, donde los profesores con asignación de desempeño mostraron una percepción regular del proceso de asesoramiento, a diferencia de los docentes sin asignación de desempeño, que valoran como bueno el proceso de asesoramiento.

### Cuadro resumen de los promedios obtenidos por los profesores

A continuación, y para poder tener una visión más general de los resultados obtenidos por los profesores de las escuelas municipales, se presentará un cuadro resumen con las medianas, para ver las tendencias en relación a las percepciones de los profesores con los resultados obtenidos por cada indicador, en relación a los conceptos de la escala de Likert de 1 a 5 que representan las respuestas desde muy deficiente a muy bueno, como se muestra a continuación:

**Muy deficiente= 1   Deficiente= 2   Regular=3   Bueno= 4   Muy bueno= 5**

Profesores		Años de Servicio		Género		Estudios Posteriores		Asignación de desempeño	
		0 - 15	16 y más	F	M	Con	Sin	Con	Sin
Dimensiones									
Iniciación a la asesoría	Mediana	3,5	4,0	4,0	4,0	4,0	3,0	3,0	4,0
Plan de Asesoramiento	Mediana	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	3,0	4,0
Evaluación del Plan de trabajo	Mediana	3,5	4,0	4,0	4,0	4,0	3,0	3,0	4,0
Estrategias utilizadas por los asesores	Mediana	3,5	4,0	3,0	4,0	3,0	4,0	3,0	4,0
Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la asesoría	Mediana	3,5	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	3,0	4,0

**Tabla 4-166 Promedios obtenidos por los profesores/ variables**

Como podemos observar en la tabla, los profesores más críticos con el proceso de asesoramiento son, en primer lugar aquellos con asignación de desempeño, y en segundo lugar aquellos con años de servicio entre 0 y 15 años y sin estudios posteriores.

#### 4.1.4 Resultados Cuestionarios Asesores

**Dimensión Iniciación a la Asesoría: Grupo asesores entre 0 – 15 años de servicio.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bueno	1	50,0	50,0	50,0
	Muy Bueno	1	50,0	50,0	100,0
	Total	2	100,0	100,0	

**Tabla 4-167 Frecuencia asesores, entre 0 – 15 años de servicio.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los asesores tienden a agrupar sus respuestas hacia los conceptos “bueno” y “muy bueno”, ambos representados por un 50%, lo que indica que los asesores encuestados tienen una percepción favorable y muy favorable con respecto a la dimensión “Iniciación a la Asesoría”.

**Tabla 4-168 Moda y mediana: Iniciación a la Asesoría.**

N	Válidos	2
	Perdidos	0
Mediana		4,5
Moda		4,0 <sup>a</sup>

El valor de la mediana 4,5 significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Iniciación a la Asesoría”.

**Dimensión Iniciación a la Asesoría: Grupo asesores con más de 15 años de servicio.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bueno	2	100,0	100,0	100,0

**Tabla 4-169 Frecuencia asesores, entre 0 – 15 años de servicio.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los asesores tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “bueno” representado por un 100%, lo que indica que los asesores encuestados tienen una percepción principalmente, favorable con respecto a la dimensión “Iniciación a la Asesoría”.

**Tabla 4-170 Moda y mediana: Iniciación a la Asesoría.**

N	Válidos	2
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4 significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Iniciación a la Asesoría”.

**Dimensión Plan de Asesoramiento: Grupo asesores entre 0 – 15 años de servicio.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy bueno	2	100,0	100,0	100,0

**Tabla 4-171 Frecuencia asesores, entre 0 – 15 años de servicio.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los asesores agrupan sus respuestas hacia el concepto “muy bueno” representado por un 100%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción muy favorable con respecto a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.

**Tabla 4-172 Moda y mediana: Plan de Asesoramiento.**

N	Válidos	2
	Perdidos	0
Mediana		5,0
Moda		5,0

El valor de la mediana 5 significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 5, correspondiente a “muy bueno”, en relación a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.

**Dimensión Plan de Asesoramiento: Grupo asesores con más de 15 años de servicio.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bueno	1	50,0	50,0	50,0
	Muy bueno	1	50,0	50,0	100,0
	Total	2	100,0	100,0	

**Tabla 4-173 Frecuencia asesores, con más de 15 años de servicio.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los asesores tienden a agrupar sus respuestas hacia los conceptos “bueno” y “muy bueno” representados ambos por un 50%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción favorable y muy favorable con respecto a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.

**Tabla 4-174 Moda y mediana: Plan de Asesoramiento.**

N	Válidos	2
	Perdidos	0
Mediana		4,5
Moda		4,0 <sup>a</sup>

El valor de la mediana 4,5 significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 5, correspondiente a “muy bueno”, en relación a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.

**Dimensión Evaluación del Plan de Trabajo: Grupo asesores entre 0 – 15 años de servicio.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy bueno	2	100,0	100,0	100,0

**Tabla 4-175 Frecuencia asesores, entre 0 – 15 años de servicio.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los asesores agrupan sus respuestas hacia el concepto “muy bueno”, representado por un 100%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción muy favorable con respecto a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.

**Tabla 4-176 Moda y mediana: Evaluación del Plan de Trabajo.**

N	Válidos	2
	Perdidos	0
Mediana		5,0
Moda		5,0

El valor de la mediana 5 significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 5, correspondiente a “muy bueno”, en relación a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.



**Dimensión Evaluación del Plan de Trabajo: Grupo asesores con más de 15 años de servicio.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	1	50,0	50,0	50,0
	Bueno	1	50,0	50,0	100,0
	Total	2	100,0	100,0	

**Tabla 4-177 Frecuencia asesores, con más de 15 años de servicio.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los asesores agrupan sus respuestas hacia los conceptos “regular” y “bueno”, ambos representado por un 50%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción aceptable y favorable con respecto a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.

**Tabla 4-178 Moda y mediana: Evaluación del plan de trabajo.**

N	Válidos	2
	Perdidos	0
Mediana		3,5
Moda		3,0 <sup>a</sup>

El valor de la mediana 3,5 significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 3, correspondiente a “regular”, en relación a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.

**Dimensión Estrategias Utilizadas por los Asesores: Grupo asesores entre 0 – 15 años de servicio.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bueno	1	50,0	50,0	50,0
	Muy Bueno	1	50,0	50,0	100,0
	Total	2	100,0	100,0	

**Tabla 4-179 Frecuencia asesores, entre 0 – 15 años de servicio.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar los asesores tienden a agrupar sus respuesta hacia los conceptos “bueno” y “muy bueno”, representado ambos por un 50%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción favorable y muy favorable con respecto a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Tabla 4-180 Moda y mediana: Estrategias utilizadas por los asesores.**

N	Válidos	2
	Perdidos	0
Mediana		4,5
Moda		4,0 <sup>a</sup>

El valor de la mediana 4,5 significa que El 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Dimensión Estrategias Utilizadas por los Asesores: Grupo asesores con más de 15 años servicio.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bueno	2	100,0	100,0	100,0

**Tabla 4-181 Frecuencia asesores, más 15 años de servicio.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los asesores agrupan sus respuestas hacia el concepto “bueno” representado por un 100%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción favorable con respecto a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Tabla 4-182 Moda y mediana: Estrategias Utilizadas por los Asesores.**

N	Válidos	2
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4 significa que El 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Dimensión Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría: Grupo asesores entre 0 – 15 años de servicio.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy bueno	2	100,0	100,0	100,0

**Tabla 4-183 Frecuencia asesores, entre 0 – 15 años de servicio.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los asesores agrupan sus respuestas hacia el concepto “muy bueno” representado por un 100%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción muy favorable con respecto a la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

**Tabla 4-184 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría.**

N	Válidos	2
	Perdidos	0
Mediana		5,0
Moda		5,0

El valor de la mediana 5 significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 5, correspondiente a “muy bueno”, en relación a la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

**Dimensión Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría: Grupo asesores con más de 15 años de servicio.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bueno	1	50,0	50,0	50,0
	Muy bueno	1	50,0	50,0	100,0
	Total	2	100,0	100,0	

**Tabla 4-185 Frecuencia asesores, más de 15 años de servicio.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los asesores tienden a agrupar sus respuestas hacia los conceptos “bueno” y “muy bueno” representado por un 50%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción principalmente, favorable con respecto a la dimensión “Evaluación

de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

**Tabla 4-186 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría.**

N	Válidos	2
	Perdidos	0
Mediana		4,5
Moda		4,0 <sup>a</sup>

El valor de la mediana 4,5 significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

### Resultados en relación a los “Años de servicio”

Asesores		Años de Servicio	
		0 - 15	16 y más
Dimensiones			
Iniciación a la asesoría	Mediana	4,5	4,0
Plan de Asesoramiento	Mediana	5,0	4,5
Evaluación del Plan de trabajo	Mediana	5,0	3,5
Estrategias utilizadas por los asesores	Mediana	4,5	4,0
Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la asesoría	Mediana	5,0	4,5

**Tabla 4-187**

Al analizar la variable “Años de servicio”, se observa la diferencia más significativa en la dimensión Evaluación del Plan de Trabajo, donde los asesores entre 0 – 15 años de servicio mostraron una percepción muy buena, a diferencia de los de más de 15, que está entre regular y buena. Pero en líneas generales, ambos grupos valoran como bueno el proceso de asesoramiento.

### **Dimensión Iniciación a la Asesoría: Grupo asesoras mujeres.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bueno	1	100,0	100,0	100,0

**Tabla 4-188 Frecuencia asesoras mujeres.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que la asesora tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “muy bueno” representado por un 100%, lo que indica que la encuestada tienen una percepción muy favorable con respecto a la dimensión “Iniciación a la Asesoría”.

**Tabla 4-189 Moda y mediana: Iniciación a la Asesoría.**

N	Válidos	1
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4 significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Iniciación a la Asesoría”.

### **Dimensión Iniciación a la Asesoría: Grupo asesores varones.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bueno	2	66,7	66,7	66,7
	Muy Bueno	1	33,3	33,3	100,0
	Total	3	100,0	100,0	

**Tabla 4-190 Frecuencia asesores varones.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los asesores agrupan sus respuestas hacia el concepto “bueno”, representado por un 66,7%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción favorable con respecto a la dimensión “Iniciación a la Asesoría”.

**Tabla 4-191 Moda y mediana: Iniciación a la Asesoría.**

N	Válidos	3
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4 significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Iniciación a la Asesoría”.

#### **Dimensión Plan de Asesoramiento: Grupo asesoras mujeres.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy bueno	1	100,0	100,0	100,0

**Tabla 4-192 Frecuencia asesores, género femenino.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada en la tabla, se puede observar que la asesora agrupa sus respuestas hacia el concepto “muy bueno” representado por un 100% lo que indica que la encuestada tienen una percepción muy favorable con respecto a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.



**Tabla 4-193 Moda y mediana: Plan de Asesoramiento.**

N	Válidos	1
	Perdidos	0
Mediana		5,0
Moda		5,0

El valor de la mediana 5 significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 5, correspondiente a “muy bueno”, en relación a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.

**Dimensión Plan de Asesoramiento: Grupo asesores varones.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bueno	1	33,3	33,3	33,3
	Muy bueno	2	66,7	66,7	100,0
	Total	3	100,0	100,0	

**Tabla 4-194 Frecuencia asesores varones.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los asesores agrupan sus respuestas hacia el concepto “muy bueno” representado por un 66,7%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción muy favorable con respecto a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.

**Tabla 4-195 Moda y mediana: Plan de Asesoramiento.**

N	Válidos	3
	Perdidos	0
Mediana		5,0
Moda		5,0

El valor de la mediana 5 significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 5, correspondiente a “muy bueno”, en relación a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.

**Dimensión Evaluación del Plan de Trabajo: Grupo asesores según género femenino.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy bueno	1	100,0	100,0	100,0

**Tabla 4-196 Frecuencia asesores, género femenino.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar a la asesora tiende a agrupar sus respuestas hacia el concepto “muy bueno” representado por un 100%, lo que indica que la encuestada tiene una percepción muy favorable con respecto a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.

**Tabla 4-197 Moda y mediana: Evaluación del Plan de Trabajo.**

N	Válidos	1
	Perdidos	0
Mediana		5,0
Moda		5,0

El valor de la mediana 5 significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue , correspondiente a “muy bueno”, en relación a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.

**Dimensión Evaluación del Plan de Trabajo: Grupo asesores varones.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	1	33,3	33,3	33,3
	Bueno	1	33,3	33,3	66,7
	Muy bueno	1	33,3	33,3	100,0
	Total	3	100,0	100,0	

**Tabla 4-198 Frecuencia asesores varones.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los asesores agrupan sus respuestas hacia los conceptos, “regular”, “bueno” y “muy bueno”, representados todas por un 33,3%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción aceptable, favorable y muy favorable con respecto a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.

**Tabla 4-199 Moda y mediana: Evaluación del Plan de Trabajo.**

N	Válidos	3
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		3,0 <sup>a</sup>

El valor de la mediana 4 significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 3, correspondiente a “regular”, en relación a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.

**Dimensión Estrategias Utilizadas por los Asesores: Grupo asesores según género femenino.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bueno	1	100,0	100,0	100,0

**Tabla 4-200 Frecuencia asesoras mujeres.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que la asesora agrupa sus respuestas hacia el concepto “bueno” representado por un 100%, lo que indica que la encuestada tiene una percepción favorable en relación a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Tabla 4-201 Moda y mediana: Estrategias Utilizadas por los Asesores.**

N	Válidos	1
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4 significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “buena”, en relación a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Dimensión Estrategias Utilizadas por los Asesores: Grupo asesores varones.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bueno	2	66,7	66,7	66,7
	Muy Bueno	1	33,3	33,3	100,0
	Total	3	100,0	100,0	

**Tabla 4-202 Frecuencia asesores varones.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los asesores tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “bueno” representado por un 66,7%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción principalmente, favorable con respecto a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Tabla 4-203 Moda y mediana: Estrategias Utilizadas por los Asesores.**

N	Válidos	3
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4 significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Dimensión Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría: Grupo asesores mujeres.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy bueno	1	100,0	100,0	100,0

**Tabla 4-204 Frecuencia asesoras mujeres.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que la asesora agrupa sus respuestas hacia el concepto “muy bueno” representado por un 100%, lo que indica que la encuestada tiene una percepción muy favorable con respecto a la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

**Tabla 4-205 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría.**

N	Válidos	1
	Perdidos	0
Mediana		5,0
Moda		5,0

El valor de la mediana 5 significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 5, correspondiente a “muy bueno”, en relación a la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

**Dimensión Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría: Grupo asesores varones.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

En la distribución de frecuencias de este indicador se observa lo siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bueno	1	33,3	33,3	33,3
	Muy bueno	2	66,7	66,7	100,0
	Total	3	100,0	100,0	

**Tabla 4-206 Frecuencia asesores varones.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los asesores tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “muy bueno” representado por un 66,7%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción principalmente, muy favorable con respecto a la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

**Tabla 4-207 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría.**

N	Válidos	3
	Perdidos	0
Mediana		5,0
Moda		5,0

El valor de la mediana 5 significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 5, correspondiente a “muy bueno”, en relación a la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

**Resultados en relación al “Género”**

Asesores		Género	
		F	M
Dimensiones			
Iniciación a la asesoría	Mediana	4,0	4,0
Plan de Asesoramiento	Mediana	5,0	5,0
Evaluación del Plan de trabajo	Mediana	5,0	4,0
Estrategias utilizadas por los asesores	Mediana	4,0	4,0
Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la asesoría	Mediana	5,0	5,0

**Tabla 4-208**

Al analizar la variable “Género”, no se observa una diferencia significativa en las dimensiones, en relación al Proceso de Asesoramiento.



**Dimensión Iniciación a la Asesoría: Grupo asesores con estudios posteriores.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bueno	2	66,7	66,7	66,7
	Muy Bueno	1	33,3	33,3	100,0
	Total	3	100,0	100,0	

**Tabla 4-209 Frecuencia asesores, con estudios posteriores.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar los asesores tienden a agrupar sus respuestas hacia el concepto “bueno” representado por un 66,7%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción favorable con respecto a la dimensión “Iniciación a la Asesoría”.

**Tabla 4-210 Moda y mediana: Iniciación a la Asesoría.**

N	Válidos	3
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4 significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Iniciación a la Asesoría”.

**Dimensión Iniciación a la Asesoría: Grupo asesores sin estudios posteriores.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bueno	1	100,0	100,0	100,0

**Tabla 4-211 Frecuencia asesores, sin estudios posteriores.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que el asesor agrupa sus respuestas hacia el concepto “bueno” representado por un 100%, lo que indica que el encuestado tiene una percepción favorable con respecto a la dimensión “Iniciación a la Asesoría”.

**Tabla 4-212 Moda y mediana: Iniciación a la Asesoría.**

N	Válidos	1
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4 significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Iniciación a la Asesoría”.

**Dimensión Plan de Asesoramiento: Grupo asesores con estudios posteriores.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bueno	1	33,3	33,3	33,3
	Muy bueno	2	66,7	66,7	100,0
	Total	3	100,0	100,0	

**Tabla 4-213 Frecuencia, género femenino, asesores.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los asesores agrupan sus respuestas hacia el concepto “muy bueno” representado por un 66,7%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción muy favorable con respecto a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.

**Tabla 4-214 Moda y mediana: Plan de Asesoramiento.**

N	Válidos	3
	Perdidos	0
Mediana		5,0
Moda		5,0

El valor de la mediana 5 significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 5, correspondiente a “muy bueno”, en relación a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.

**Dimensión Plan de Asesoramiento: Grupo asesores sin estudios posteriores.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy bueno	1	100,0	100,0	100,0

**Tabla 4-215 Frecuencia asesores, sin estudios posteriores.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que el asesor tiende a agrupar sus respuestas hacia el concepto “muy bueno”, representado por un 100%, lo que indica que el encuestado tiene una percepción muy favorable con respecto a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.

**Tabla 4-216 Moda y mediana: Plan de Asesoramiento.**

N	Válidos	1
	Perdidos	0
Mediana		5,0
Moda		5,0

El valor de la mediana 5 significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 5, correspondiente a “muy bueno”, en relación a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.

**Dimensión Evaluación del Plan de Trabajo: Grupo asesores con estudios posteriores.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	1	33,3	33,3	33,3
	Bueno	1	33,3	33,3	66,7
	Muy bueno	1	33,3	33,3	100,0
	Total	3	100,0	100,0	

**Tabla 4-217 Frecuencia asesores, con estudios posteriores.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los asesores agrupan sus respuestas hacia los concepto “regular”, “bueno” y “muy bueno”, todos representado por un 33,3%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción aceptable a muy favorable con respecto a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.

**Tabla 4-218 Moda y mediana: Evaluación del Plan de Trabajo.**

N	Válidos	3
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		3,0 <sup>a</sup>

El valor de la mediana 4 significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 3, correspondiente a “regular”, en relación a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.

**Dimensión Evaluación del Plan de Trabajo: Grupo asesores sin estudios posteriores.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy bueno	1	100,0	100,0	100,0

**Tabla 4-219 Frecuencia asesores, sin estudios posteriores.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que el asesor tiende a agrupar sus respuestas hacia el concepto “muy bueno”, representado por un 100%, lo que indica que el encuestado tiene una muy percepción favorable con respecto a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.

**Tabla 4-220 Moda y mediana: Evaluación del Plan de Trabajo.**

N	Válidos	1
	Perdidos	0
Mediana		5,0
Moda		5,0

El valor de la mediana 5 significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 5, correspondiente a “muy bueno”, en relación a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.

**Dimensión Estrategias Utilizadas por los Asesores: Grupo asesores con estudios posteriores.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bueno	2	66,7	66,7	66,7
	Muy Bueno	1	33,3	33,3	100,0
	Total	3	100,0	100,0	

**Tabla 4-221 Frecuencia asesores, con estudios posteriores.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los asesores agrupan sus respuestas hacia el concepto “bueno”, representado por un 66,7%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción favorable con respecto a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Tabla 4-222 Moda y mediana: Estrategias Utilizadas por los Asesores.**

N	Válidos	3
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4 significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Dimensión Estrategias Utilizadas por los Asesores: Grupo asesores sin estudios posteriores.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bueno	1	100,0	100,0	100,0

**Tabla 4-223 Frecuencia asesores, sin estudios posteriores.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar el asesor tiende a agrupar sus respuestas hacia el concepto “bueno”, representado por un 100%, lo que indica que el encuestado tiene una percepción favorable con respecto a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Tabla 4-224 Moda y mediana: Estrategias Utilizadas por los Asesores.**

N	Válidos	1
	Perdidos	0
Mediana		4,0
Moda		4,0

El valor de la mediana 4 significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 4, correspondiente a “bueno”, en relación a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.



**Dimensión Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría: Grupo asesores con estudios posteriores.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bueno	1	33,3	33,3	33,3
	Muy bueno	2	66,7	66,7	100,0
	Total	3	100,0	100,0	

**Tabla 4-225 Frecuencia asesores, con estudios posteriores.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que los asesores agrupan sus respuestas hacia el concepto “muy bueno”, representado por un 66,7%, lo que indica que los encuestados tienen una percepción muy favorable con respecto a la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

**Tabla 4-226 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría.**

N	Válidos	3
	Perdidos	0
Mediana		5,0
Moda		5,0

El valor de la mediana 5 significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 5, correspondiente a “muy bueno”, en relación a la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

**Dimensión Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría: Grupo asesores sin estudios posteriores.**

La distribución de las frecuencias de esta dimensión es el siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy bueno	1	100,0	100,0	100,0

**Tabla 4-227 Frecuencia asesores, sin estudios posteriores.**

En la tabla de distribución de frecuencia presentada, se puede observar que el asesor agrupa sus respuestas hacia el concepto “muy bueno”, representado por un 100% lo que indica que el encuestado tiene una percepción muy favorable con respecto a la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

**Tabla 4-228 Moda y mediana: Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría.**

N	Válidos	1
	Perdidos	0
Mediana		5,0
Moda		5,0

El valor de la mediana 5 significa que el 50% de los sujetos está por encima de este valor y el restante 50% se sitúa por debajo. La categoría que más se repitió fue 5, correspondiente a “muy bueno”, en relación a la dimensión “Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

### Resultados en relación al “Estudios posteriores”

Asesores		Estudios Posteriores	
		Con	Sin
Dimensiones			
Iniciación a la asesoría	Mediana	4,0	4,0
Plan de Asesoramiento	Mediana	5,0	5,0
Evaluación del Plan de trabajo	Mediana	4,0	5,0
Estrategias utilizadas por los asesores	Mediana	4,0	4,0
Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la asesoría	Mediana	5,0	5,0

**Tabla 4-229**

Al analizar la variable “Estudios posteriores”, no se observan diferencias significativas en las dimensiones en relación al Proceso de Asesoramiento.

### Cuadro resumen de los promedios obtenidos por los Asesores

A continuación, y para poder tener una visión más general de los resultados obtenidos por los profesores de las escuelas municipales, se presentará un cuadro resumen con las medianas para ver las tendencias en relación a las percepciones de los profesores con los resultados obtenidos por cada indicador en relación a los conceptos de la escala de Likert de 1 a 5, que representan las respuestas desde muy deficiente a muy bueno como se muestra a continuación:

**MUY DEFICIENTE = 1 / DEFICIENTE = 2 / REGULAR = 3 / BUENO = 4 / MUY BUENO = 5**

Asesores		Años de Servicio		Género		Estudios Posteriores	
		0 - 15	16 y más	F	M	Con	Sin
Dimensiones							
Iniciación a la asesoría	Mediana	4,5	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
Plan de Asesoramiento	Mediana	5,0	4,5	5,0	5,0	5,0	5,0
Evaluación del Plan de trabajo	Mediana	5,0	3,5	5,0	4,0	4,0	5,0
Estrategias utilizadas por los asesores	Mediana	4,5	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
Evaluación de los asesores, directivos y docentes en relación a la asesoría	Mediana	5,0	4,5	5,0	5,0	5,0	5,0

**Tabla 4-230 Promedios obtenidos por los asesores / variables**

Como podemos observar en la tabla, los asesores mayoritariamente críticos con el Proceso de Asesoramiento, son los de 16 años de servicio y más.

## **4.2 Análisis descriptivo de dimensiones: Prueba Chi-Cuadrado y T- Student**

En este análisis descriptivo se da a conocer información y resultados con respecto a las dimensiones que representan diferentes procesos de la Asistencia Técnica Pedagógica de manera de sintetizar y complementar la información en relación a las diferentes percepciones de los docentes, directivos y asesores y generar un análisis usando pruebas pertinentes a la información.

Para el análisis de los datos se utilizó una prueba estadística llamada Chi-Cuadrado usada para contrastar o comparar las hipótesis planteadas más adelante, es empleada para identificar que los datos obtenidos de un experimento provienen de variables dependientes o independientes. Para utilizar dicha prueba se requiere que los datos cumplan ciertas características, tales como datos nominales u ordinales, se deben comparar dos variables en dos o más categorías. Cuando el Chi-cuadrado arroja como resultado un valor calculado menor a 0.05, se rechaza la hipótesis nula, con lo cual podemos concluir que si existe una relación entre las variables; por el contrario si el valor calculado es mayor que 0.05, no se rechaza la hipótesis nula aceptando que no existe ninguna relación entre las variables. En el presente estudio se pretendió comprobar si existe relación entre las diferentes características que presentan los encuestados y la percepción de estos, en relación a los diferentes procesos de asesoramiento reflejados en las dimensiones.

Los datos son presentados en una tabla de contingencia lo que facilita la lectura e interpretación de los resultados, donde se presenta la dimensión con los actores de una comunidad educativa. La muestra corresponde a profesores y directivos, ya que el número de estos cargos era significativo para este estudio a diferencia de los asesores, cuya cantidad de muestra no cumplía con los requisitos para poder realizar la prueba Chi-cuadrado.

En algunas tablas de contingencia se puede ver aplicado el test exacto de Fisher, que tiene que ver con la significación estadística del análisis de tablas de contingencia. En este estudio, la muestra es pequeña y esta prueba es utilizada en estos casos. El test exacto de Fisher es preciso, ya que el significado de la

desviación de la hipótesis nula se puede calcular con exactitud; no considera una aproximación como con muchos otros análisis estadísticos.

Finalmente, se presentan los resultados de análisis de la prueba SIMCE. Con la finalidad de conocer si existían cambios significativos en cuanto a este test y la matrícula. Se utilizó el estudio T Student para muestras pareadas, como es el caso de los del SIMCE y matrícula 2008 y 2012 y verificar si existe diferencias significativas entre sus medias, es decir entre los puntajes SIMCE y la cantidad de matrícula. Primero se realiza un test de normalidad para ver si los datos cumplen con los requisitos para poder usar el estudio T Students. Cuando el valor es mayor a 0,05, se asume que los datos de la muestra tienen un comportamiento normal. En caso de ser menor, no cumplen con la condición para poder usar el estudio T student, quedando como alternativa una prueba no paramétrica llamada test Wilcoxon. Existen dos tipos de pruebas para estudiar la normalidad que se realizan en función de la cantidad de datos de la muestra, para muestras con datos superiores a 30 se utiliza Kolmogorov- Smirnov y con datos menores a 30 se usa Shapiro- Wilk.

#### **4.2.1 Resultados de docentes y directivos según dimensiones**

A continuación se presentan las tablas de contingencia que presentan a los docentes y directivos cuya cantidad hace posible la utilización de las pruebas de Chi-cuadrado y T-Student con sus percepciones hacia cada dimensión y se presentan las hipótesis con respecto a estos actores de la comunidad educativa, acerca de los procesos de asesoramiento reflejados en las dimensiones, en donde algunas de estas hipótesis serán eliminadas según los resultados que se arrojen en las tablas de contingencia donde se comprobará si existe dependencia o no entre las variables.

## Dimensión 1: Iniciación de la Asesoría.

**Tabla 4-231 Percepción de profesores y directivos.**

	Profesores			Directivos		
Años de servicio	Percepción Negativa	Percepción Favorable	Total	Percepción Negativa	Percepción Favorable	Total
Menor o igual a 15 años	16	16	32	0	5	5
Mayor a 15 años	7	13	20	11	17	28
Total	23	29	52	11	22	33

En la presente tabla se muestra que los profesores con años de servicio menor o igual a 15 años son quienes presentaron igualmente un 50% en la percepción negativa y un 50% en la percepción favorable. Aquellos docentes con años de servicio mayor a 15 años tendieron en su mayoría hacia una percepción más positiva con respecto a la dimensión 1 “Iniciación de la Asesoría” (13 profesores) mientras que 7 optaron por una percepción “Negativa” en relación a esta dimensión.

Con respecto a los directivos y la dimensión 1 “Iniciación de la Asesoría” aquellos docentes con menor o igual a 15 años de servicio tienen una percepción favorable con respecto a la dimensión 1 y aquellos que tienen más 15 años de servicio, tendieron en su mayoría hacia una percepción también favorable con respecto a la dimensión 1.

En cuanto a los directivos y docentes en general, estos demostraron tener una percepción favorable con respecto a la dimensión 1, ya que 29 docentes y 22 directivos optaron por la opción que representa una percepción favorable a la dimensión “Iniciación de la Asesoría”.

**Tabla 4-232 Años de servicio Profesores: Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05**

Años de servicio Profesores	Valor	Grados de libertad	Sig. Asintótica (bilateral)	Sig. Exacta (Bilateral)	Sig. Exacta (Unilateral)
Chi- Cuadrado de Pearson	1.123 <sup>a</sup>	1	0.289		
Prueba Exacta de Fisher				0.392	0.220
N° de casos validos	52				

**H0= No existe dependencia entre los años de servicio de los profesores y la percepción que tienen en relación a la dimensión 1“Iniciación de la Asesoría”.**

**H1: Existe dependencia entre los años de servicio de los profesores y la percepción que tienen en relación a la dimensión 1“Iniciación de la Asesoría”.**

La tabla presentada muestra los resultados arrojados por la prueba Chi-Cuadrado, lo que indica que no hay dependencia entre las variables “años de servicio” y la “percepción” en relación a la dimensión 1, ya que la significación exacta bilateral es de 0,392, siendo mayor a 0,05, en donde según la prueba de Chi-Cuadrado, no se rechaza la hipótesis nula aceptando que no existe ninguna relación entre las variables.



**Tabla 4-233 Años de servicio Directivos: Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05**

Años de servicio Directivos	Valor	Grados de libertad	Sig. Asintótica (bilateral)	Sig. Exacta (Bilateral)	Sig. Exacta (Unilateral)
Chi- Cuadrado de Pearson	2.946 <sup>a</sup>	1	0.086		
Prueba Exacta de Fisher				0.143	0.111
N° de casos validos	33				

**H0= No existe dependencia entre los años de servicio de los directivos y la percepción que tienen en relación a la dimensión 1“Iniciación de la Asesoría”.**

**H1: Existe dependencia entre los años de servicio de los directivos y la percepción que tienen en relación a la dimensión 1“Iniciación de la Asesoría”.**

La información mostrada en la tabla de contingencia, arroja como resultados un 0,143, lo que indica que no hay dependencia entre las variables, ya que el resultado es mayor que 0,05, por lo que se concluye que no existe dependencia entre los años de servicio de los directivos y la percepción que tienen en relación a la dimensión “Iniciación de la Asesoría”.

**Tabla 4-234 Género: Percepción de profesores y directivos.**

	Profesores			Directivos		
Género	Percepción Negativa	Percepción Favorable	Total	Percepción Negativa	Percepción Favorable	Total
Femenino	22	27	49	7	15	22
Masculino	2	3	5	5	9	14
Total	24	30	54	12	24	36

Con respecto a los docentes y su género, las profesoras de sexo femenino, 27 de un total de 49 entrevistadas tendieron hacia una percepción más “favorable” en relación a la dimensión 1 “Iniciación de la Asesoría”, 2 mientras que las 22

restantes tuvieron una percepción negativa. En relación a los docentes de sexo masculino, 3 de un total de 5 entrevistados, presentaron una percepción favorable y los 2 restantes presentaron una percepción negativa.

Los directivos de sexo femenino y masculino tendieron hacia una percepción favorable en relación a la dimensión “Iniciación de la Asesoría”.

Tomando en cuenta el total, los profesores tienen una percepción favorable con respecto a la dimensión 1, al igual que los directivos.

**Tabla 4-235 Género Profesores: Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05**

Profesores	Valor	Grados de libertad	Sig. Asintótica (bilateral)	Sig. Exacta (Bilateral)	Sig. Exacta (Unilateral)
Chi- Cuadrado de Pearson	0.044 <sup>a</sup>	1	0.834		
Prueba Exacta de Fisher				1.000	0.607
N° de casos validos	54				

**H0= No existe dependencia entre el género de los profesores y la percepción que tienen en relación a la dimensión 1 “Iniciación de la Asesoría”.**

**H1: Existe dependencia entre el género de los profesores y la percepción que tienen en relación a la dimensión 1 “Iniciación de la Asesoría”.**

La tabla muestra como resultado 1,000, siendo este mayor a 0,05, lo que indica que no hay dependencia entre las variables, es decir, no existe dependencia entre el “género” de los profesores y la “percepción” que tienen en relación a la dimensión “Iniciación de la Asesoría”.

**Tabla 4-236 Género Directivos: Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05**

Directivos	Valor	Grados de libertad	Sig. Asintótica (bilateral)	Sig. Exacta (Bilateral)	Sig. Exacta (Unilateral)
Chi- Cuadrado de Pearson	0.058 <sup>a</sup>	1	0.809		
Prueba Exacta de Fisher				1.000	0.544
N° de casos validos	36				

**H0= No existe dependencia entre el género de los directivos y la percepción que tienen en relación a la dimensión 1 “Iniciación de la Asesoría”.**

**H1: Existe dependencia entre el género de los directivos y la percepción que tienen en relación a la dimensión 1 “Iniciación de la Asesoría”.**

Según la información presentada previamente muestra como resultado 1,000, siendo este mayor a 0,05, lo que indica que no hay dependencia entre las variables, es decir, no existe dependencia entre el “género” de los directivos y la “percepción” que tienen en relación a la dimensión “Iniciación de la Asesoría”.

**Tabla 4-237 Estudios Posteriores: Percepción de profesores y directivos.**

	Profesores			Directivos		
Estudios posteriores	Percepción Negativa	Percepción Favorable	Total	Percepción Negativa	Percepción Favorable	Total
No	11	8	19	2	3	5
Si	12	22	34	10	21	31
Total	23	30	53	12	24	36

En la presente tabla se muestra a profesores que han cursado o no estudios posteriores. Aquellos docentes sin estudios posteriores presentaron una percepción negativa con respecto a la dimensión “Iniciación de la Asesoría” mientras que aquellos profesores con estudios posteriores tendieron a presentar una percepción más favorable en relación a esta dimensión.

Con respecto a los directivos sin estudios posteriores, 2 de un total de 5 mostraron una percepción negativa y las 3 restantes demostraron una percepción favorable, siendo similares los resultados. De los 31 directivos encontrados con estudios posteriores, 21 tendieron hacia una percepción favorable con respecto a la dimensión “Iniciación de la Asesoría”.

**Tabla 4-238 Estudios Posteriores Profesores: Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05**

Profesores	Valor	Grados de libertad	Sig. Asintótica (bilateral)	Sig. Exacta (Bilateral)	Sig. Exacta (Unilateral)
Chi- Cuadrado de Pearson	2.535 <sup>a</sup>	1	0.111		
Prueba Exacta de Fisher				0.151	0.096
N° de casos validos	53				

**H0= No existe dependencia entre estudios posteriores de los profesores y la percepción que tienen en relación a la dimensión 1 “Iniciación de la Asesoría”.**

**H1: Existe dependencia entre estudios posteriores de los profesores y la percepción que tienen en relación a la dimensión 1 “Iniciación de la Asesoría”.**

La tabla muestra los resultados arrojados por la prueba Chi-Cuadrado, lo que indica que no hay dependencia entre las variables “estudios posteriores” de los profesores y la “percepción” que tienen, en relación a la dimensión 1, ya que la significación exacta bilateral es de 0,151, siendo mayor a 0,05, donde según la prueba de Chi-Cuadrado no se rechaza la hipótesis nula aceptando que no existe ninguna relación entre las variables.

**Tabla 4-239 Estudios Posteriores Directivos: Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05**

Directivos	Valor	Grados de libertad	Sig. Asintótica (bilateral)	Sig. Exacta (Bilateral)	Sig. Exacta (Unilateral)
Chi- Cuadrado de Pearson	.116 <sup>a</sup>	1	0.733		
Prueba Exacta de Fisher				1.000	0.549
N° de casos validos	36				

**H0= No existe dependencia entre estudios posteriores de los directivos y la percepción que tienen en relación a la dimensión 1 “Iniciación de la Asesoría”.**

**H1: Existe dependencia entre estudios posteriores de los directivos y la percepción que tienen en relación a la dimensión 1 “Iniciación de la Asesoría”.**

Según la información presentada previamente, muestra como resultado 1,000, siendo este mayor a 0,05 lo que indica que no hay dependencia entre las variables, es decir, no existe dependencia entre “estudios posteriores” de los directivos y la “percepción” que tienen en relación a la dimensión 1 “Iniciación de la Asesoría”.

**Tabla 4-240 Asignación de desempeño: Percepción de profesores y directivos.**

	Profesores			Directivos		
Asig. Desempeño	Percepción Negativa	Percepción Favorable	Total	Percepción Negativa	Percepción Favorable	Total
Si	11	5	16	2	8	10
No	12	25	37	10	16	26
Total	23	30	53	12	24	36

Los profesores que poseen una asignación de desempeño, presentan en su mayoría una percepción negativa con respecto a la dimensión “Iniciación de la Asesoría”, mientras que aquellos docentes sin una asignación de desempeño tienden hacia una percepción favorable con respecto a la dimensión.

En relación a los directivos, aquellos que poseen una asignación por desempeño tienden hacia una percepción favorable con respecto a la dimensión “Iniciación de la Asesoría”, al igual que los directivos sin asignación de desempeño.

Tanto profesores y directivos con o sin asignación de desempeño tendieron a tener una percepción favorable con respecto a la dimensión “Iniciación de la Asesoría”.

**Tabla 4-241 Asignación de desempeño Profesores: Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05**

Profesores	Valor	Grados de libertad	Sig. Asintótica (bilateral)	Sig. Exacta (Bilateral)	Sig. Exacta (Unilateral)
Chi- Cuadrado de Pearson	5.998 <sup>a</sup>	1	0.014		
Prueba Exacta de Fisher				0.019	0.016
N° de casos validos	53				

**H0= No existe dependencia entre la asignación de desempeño de los profesores y la percepción que tienen en relación a la dimensión 1 “Iniciación de la Asesoría”.**

**H1: Existe dependencia entre la asignación de desempeño de los profesores y la percepción que tienen en relación a la dimensión 1 “Iniciación de la Asesoría”.**

La tabla muestra como resultado 0,019, siendo este menor a 0,05 lo que indica que hay dependencia entre las variables, es decir, existe dependencia entre la “asignación de desempeño” de los docentes y la “percepción” que tienen en relación a la dimensión “Iniciación de la Asesoría”.

**Tabla 4-242 Asignación de desempeño Directivos: Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05**

Directivos	Valor	Grados de libertad	Sig. Asintótica (bilateral)	Sig. Exacta (Bilateral)	Sig. Exacta (Unilateral)
Chi- Cuadrado de Pearson	1.108 <sup>a</sup>	1	0.293		
Prueba Exacta de Fisher				0.438	0.260
N° de casos validos	36				

**H0= No existe dependencia entre la asignación de desempeño de los directivos y la percepción que tienen en relación a la dimensión 1 “Iniciación de la Asesoría”.**

**H1: Existe dependencia entre la asignación de desempeño de los directivos y la percepción que tienen en relación a la dimensión 1 “Iniciación de la Asesoría”.**

Según la información presentada previamente, muestra como resultado 0,438, siendo éste mayor a 0,05 lo que indica que no hay dependencia entre las variables, es decir, no existe dependencia entre la “asignación de desempeño” de los directivos y la “percepción” que tienen en relación a la dimensión “Iniciación de la Asesoría”.



## Dimensión 2: Plan de Asesoramiento.

**Tabla 4-243 Años de servicio: Percepción de profesores y directivos.**

	Profesores			Directivos		
Años de servicio	Percepción Negativa	Percepción Favorable	Total	Percepción Negativa	Percepción Favorable	Total
Menor o igual a 15 años	14	18	32	0	5	5
Mayor a 15 años	7	13	20	14	14	28
Total	21	31	52	14	19	33

La presente tabla muestra a aquellos profesores con años de experiencia menor o igual a 15 años, quienes en su mayoría presentan una percepción favorable hacia la dimensión “Plan de Asesoramiento” al igual que aquellos profesores con años de servicio mayor a 15 años.

Todos los directivos con años de experiencia menor o igual a 15 años demuestran una percepción “favorable” al “Plan de asesoramiento”, a diferencia de que aquellos directivos con años de servicio mayor a 15 años quienes presentaron percepciones compartidas, ya que 14 optaron por una percepción positiva y 14 por una negativa en relación a esta dimensión.

**Tabla 4-244 Años de servicio Profesores: Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05**

Profesores	Valor	Grados de libertad	Sig. Asintótica (bilateral)	Sig. Exacta (Bilateral)	Sig. Exacta (Unilateral)
Chi- Cuadrado de Pearson	0.391 <sup>a</sup>	1	0.532		
Prueba Exacta de Fisher				0.575	0.371
N° de casos validos	52				

**H0= No existe dependencia entre los años de servicio de los profesores y la percepción que tienen en relación a la dimensión 2 “Plan de Asesoramiento”.**

**H1: Existe dependencia entre los años de servicio de los profesores y la percepción que tienen en relación a la dimensión 2 “Plan de Asesoramiento”.**

La tabla muestra los resultados arrojados por la prueba Chi-Cuadrado, lo que indica que no hay dependencia entre las variables “años de servicio” de los profesores y la “percepción” que tienen en relación a la dimensión 2, ya que la significación exacta bilateral es de 0,575, siendo mayor a 0,05, por lo tanto en la prueba de Chi-Cuadrado no se rechaza la hipótesis nula, aceptando que no existe ninguna relación entre las variables.

**Tabla 4-245 Años de servicio Directivos: Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05**

Directivos	Valor	Grados de libertad	Sig. Asintótica (bilateral)	Sig. Exacta (Bilateral)	Sig. Exacta (Unilateral)
Chi- Cuadrado de Pearson	4.342 <sup>a</sup>	1	0.037		
Prueba Exacta de Fisher				0.057	0.049
N° de casos validos	33				

**H0= No existe dependencia entre los años de servicio de los directivos y la percepción que tienen en relación a la dimensión 2 “Plan de Asesoramiento”.**

**H1: Existe dependencia entre los años de servicio de los directivos y la percepción que tienen en relación a la dimensión 2 “Plan de Asesoramiento”.**

La información mostrada en la tabla de contingencia, arroja como resultados un 0,057 lo que indica que no hay dependencia entre las variables, ya que el resultado es mayor que 0,05 por lo que se concluye que no existe dependencia entre los “años de servicio” de los directivos y la “percepción” que tienen en relación a la dimensión 2.

**Tabla 4-246 Género: Percepción de profesores y directivos.**

	Profesores			Directivos		
Género	Percepción Negativa	Percepción Favorable	Total	Percepción Negativa	Percepción Favorable	Total
Femenino	20	29	49	9	13	22
Masculino	2	3	5	6	8	14
Total	22	32	54	15	21	36

La información muestra que los profesores tanto de sexo femenino como masculino, tendieron en su mayoría hacia una percepción favorable de la dimensión “Plan de Asesoramiento”.

Tanto a los directivos masculinos como femeninos, tuvieron una percepción favorable en la dimensión “Plan de Asesoramiento”.

En resumen, los profesores y directivos optaron por una percepción favorable con la dimensión 2.

**Tabla 4-247 Género Profesores Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05**

Profesores	Valor	Grados de libertad	Sig. Asintótica (bilateral)	Sig. Exacta (Bilateral)	Sig. Exacta (Unilateral)
Chi- Cuadrado de Pearson	.001 <sup>a</sup>	1	0.972		
Prueba Exacta de Fisher				1.000	0.676
N° de casos validos	54				

**H0= No existe dependencia entre el género de los profesores y la percepción que tienen en relación a la dimensión 2 “Plan de Asesoramiento”.**

**H1: Existe dependencia entre el género de los profesores y la percepción que tienen en relación a la dimensión 2 “Plan de Asesoramiento”.**

La tabla nos muestra como resultado 1,000, siendo este mayor a 0,05 lo que indica que no hay dependencia entre las variables, es decir, no existe dependencia entre el “género” de los docentes y la “percepción” que tienen en relación a la dimensión 2.

**Tabla 4-248 Género Directivos Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05**

Directivos	Valor	Grados de libertad	Sig. Asintótica (bilateral)	Sig. Exacta (Bilateral)	Sig. Exacta (Unilateral)
Chi- Cuadrado de Pearson	.013 <sup>a</sup>	1	0.908		
Prueba Exacta de Fisher				1.000	0.589
N° de casos validos	36				

**H0= No existe dependencia entre el género de los directivos y la percepción que tienen en relación a la dimensión 2“Plan de Asesoramiento”.**

**H1: Existe dependencia entre el género de los directivos y la percepción que tienen en relación a la dimensión 2 “Plan de Asesoramiento”.**

Según la tabla presentada nos muestra como resultado 1,000, siendo este mayor a 0,05, lo que indica que no hay dependencia entre las variables, es decir, no existe dependencia entre el “género” de los directivos y la “percepción” que tienen en relación a la dimensión 2.

**Tabla 4-249 Estudios Posteriores: Percepción de profesores y directivos.**

	Profesores			Directivos		
Estudios posteriores	Percepción Negativa	Percepción Favorable	Total	Percepción Negativa	Percepción Favorable	Total
No	9	10	19	2	3	5
Si	13	21	34	13	18	31
Total	22	31	53	15	21	36

La presente tabla muestra a aquellos profesores y directivos con y sin estudios posteriores. Los profesores sin estudios posteriores obtuvieron resultados similares, ya que 9 de un total de 10 tuvieron una percepción negativa y los 10 restantes una visión favorable con respecto a la dimensión 2. La mayoría de los docentes con estudios posteriores tienen una percepción favorable.

En cuanto a los directivos sin estudios posteriores mostraron resultados casi similares, ya que 2 de los 5 encuestados, optaron por una percepción negativa y los 3 restantes por una favorable. Aquellos directivos con estudios posteriores optaron en su mayoría por una percepción favorable en relación a la dimensión “Plan de asesoramiento”.

En resumen los directivos y docentes con estudios posteriores optaron por una percepción favorable en relación a la dimensión 2.

**Tabla 4-250 Estudios posteriores Profesores: Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05**

Profesores	Valor	Grados de libertad	Sig. Asintótica (bilateral)	Sig. Exacta (Bilateral)	Sig. Exacta (Unilateral)
Chi- Cuadrado de Pearson	.419 <sup>a</sup>	1	0.518		
Prueba Exacta de Fisher				0.570	0.359
N° de casos validos	53				

**H0= No existe dependencia entre estudios posteriores de los profesores y la percepción que tienen en relación a la dimensión 2 “Plan de Asesoramiento”.**

**H1: Existe dependencia entre estudios posteriores de los profesores y la percepción que tienen en relación a la dimensión 2 “Plan de Asesoramiento”.**

La tabla presentada muestra los resultados arrojados por la prueba Chi-Cuadrado, lo que indica que no hay dependencia entre las variables “estudios posteriores” de los profesores y la “percepción” que tienen en relación a la dimensión 2, ya que la significación exacta bilateral es de 0,570 siendo mayor a 0,05 en donde según la prueba de Chi-Cuadrado, no se rechaza la hipótesis nula, aceptando que no existe ninguna relación entre las variables.



**Tabla 4-251 Estudios posteriores Directivos: Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05**

Directivos	Valor	Grados de libertad	Sig. Asintótica (bilateral)	Sig. Exacta (Bilateral)	Sig. Exacta (Unilateral)
Chi- Cuadrado de Pearson	.007 <sup>a</sup>	1	0.935		
Prueba Exacta de Fisher				1.000	0.663
N° de casos validos	36				

**H0= No existe dependencia entre estudios posteriores de los directivos y la percepción que tienen en relación a la dimensión 2 “Plan de Asesoramiento”.**

**H1: Existe dependencia entre estudios posteriores de los directivos y la percepción que tienen en relación a la dimensión 2 “Plan de Asesoramiento”.**

La información presentada previamente, muestra como resultado 1,000, siendo este mayor a 0,05, lo que indica que no hay dependencia entre las variables, es decir, no existe dependencia entre “estudios posteriores” de los directivos y la “percepción” que tienen en relación a la dimensión 2.

**Tabla 4-252 Asignación de desempeño: Percepción de profesores y directivos.**

	Profesores			Directivos		
Asig. Desempeño	Percepción Negativa	Percepción Favorable	Total	Percepción Negativa	Percepción Favorable	Total
Si	11	5	16	3	7	10
No	11	26	37	12	14	26
Total	22	31	53	15	21	36

Los profesores que poseen una asignación de desempeño presentan en su mayoría una percepción negativa con respecto a la dimensión 2 “Plan de asesoramiento”, mientras que aquellos profesores sin una asignación de desempeño tienden hacia una percepción favorable con respecto a la dimensión 2.

En relación a los directivos, aquellos que poseen una asignación por desempeño tienden hacia una percepción favorable con respecto a la dimensión 2, al igual que los directivos sin asignación de desempeño.

Ambos profesores y directivos con o sin asignación de desempeño tendieron hacia una percepción favorable con respecto a la dimensión 2 “Plan de asesoramiento”.

**Tabla 4-253 Asignación de desempeño Profesores: Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05**

Profesores	Valor	Grados de libertad	Sig. Asintótica (bilateral)	Sig. Exacta (Bilateral)	Sig. Exacta (Unilateral)
Chi- Cuadrado de Pearson	7.005 <sup>a</sup>	1	0.008		
Prueba Exacta de Fisher				0.014	0.010
N° de casos validos	53				

**H0= No existe dependencia entre la asignación de desempeño de los profesores y la percepción que tienen en relación a la dimensión 2 “Plan de Asesoramiento”.**

**H1: Existe dependencia entre la asignación de desempeño de los profesores y la percepción que tienen en relación a la dimensión 2 “Plan de Asesoramiento”.**

La tabla muestra como resultado 0,014, siendo este menor a 0,05, lo que indica que hay dependencia entre las variables, es decir, existe dependencia entre la “asignación de desempeño” de los profesores y la “percepción” que tienen en relación a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.

**Tabla 4-254 Asignación de desempeño Directivos Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05**

Directivos	Valor	Grados de libertad	Sig. Asintótica (bilateral)	Sig. Exacta (Bilateral)	Sig. Exacta (Unilateral)
Chi- Cuadrado de Pearson	.775 <sup>a</sup>	1	0.379		
Prueba Exacta de Fisher				0.468	0.311
N° de casos validos	36				

**H0= No existe dependencia entre la asignación de desempeño de los directivos y la percepción que tienen en relación a la dimensión 2 “Plan de Asesoramiento”.**

**H1: Existe dependencia entre la asignación de desempeño de los directivos y la percepción que tienen en relación a la dimensión 2 “Plan de Asesoramiento”.**

La información presentada en la tabla muestra como resultado 0,468, siendo este mayor a 0,05, lo que indica que no hay dependencia entre las variables, es decir, no existe dependencia entre la “asignación de desempeño” de los directivos y la “percepción” que tienen en relación a la dimensión “Plan de Asesoramiento”.

### Dimensión 3: Evaluación del plan de Trabajo.

**Tabla 4-255 Años de servicio: Percepción de profesores y directivos.**

	Profesores			Directivos		
Años de servicio	Percepción Negativa	Percepción Favorable	Total	Percepción Negativa	Percepción Favorable	Total
Menor o igual a 15 años	16	16	32	2	3	5
Mayor a 15 años	8	12	20	16	12	28
Total	24	28	52	18	15	33

En la presente tabla se muestra los profesores con años de servicio menor o igual a 15 años, que presentaron una percepción negativa y favorable con un 50% de las preferencias, respectivamente. Aquellos profesores con años de servicio mayor a 15 años tendieron en su mayoría hacia una perspectiva más positiva con respecto a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”, ya que 12 docentes optaron por la percepción “Favorable” mientras que 8 optaron por una percepción “Negativa”.

Con respecto a los directivos y la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”, aquellos con menor o igual a 15 años de servicio, tienen una percepción “Favorable”, mientras que aquellos con años de servicio mayor a 15 tendieron hacia una percepción también “Negativa” con respecto a la dimensión 3.

En general, los profesores demostraron tener una percepción favorable con respecto a la dimensión 3, mientras que los directivos optaron en su mayoría por una percepción negativa.

**Tabla 4-256 Años de servicio Profesores: Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05**

Profesores	Valor	Grados de libertad	Sig. Asintótica (bilateral)	Sig. Exacta (Bilateral)	Sig. Exacta (Unilateral)
Chi- Cuadrado de Pearson	.495 <sup>a</sup>	1	0.482		
Prueba Exacta de Fisher				0.573	0.339
N° de casos validos	52				

**H0= No existe dependencia entre los años de servicio de los profesores y la percepción que tienen en relación a la dimensión 3 “Evaluación del plan de trabajo”.**

**H1: Existe dependencia entre los años de servicio de los profesores y la percepción que tienen en relación a la dimensión 3 “Evaluación del plan de trabajo”.**

La tabla muestra los resultados arrojados por la prueba Chi-Cuadrado, lo que indica que no hay dependencia entre las variables “años de servicio” de los profesores y la “percepción” que tienen en relación a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”, ya que la significación exacta bilateral es de 0,573, siendo mayor a 0,05 en donde, según la prueba de Chi-Cuadrado no se rechaza la hipótesis nula, aceptando que no existe ninguna relación entre las variables.

**Tabla 4-257 Años de servicio Directivos: Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05**

Directivos	Valor	Grados de libertad	Sig. Asintótica (bilateral)	Sig. Exacta (Bilateral)	Sig. Exacta (Unilateral)
Chi- Cuadrado de Pearson	.503 <sup>a</sup>	1	0.478		
Prueba Exacta de Fisher				0.639	0.409
N° de casos validos	33				

**H0= No existe dependencia entre los años de servicio de los directivos y la percepción que tienen en relación a la dimensión 3 “Evaluación del Plan de Trabajo”.**

**H1: Existe dependencia entre los años de servicio de los directivos y la percepción que tienen en relación a la dimensión 3 “Evaluación del Plan de Trabajo”.**

La información mostrada en la tabla de contingencia, arroja como resultados un 0,639 lo que indica que no hay dependencia entre las variables, ya que el resultado es mayor que 0,05, por lo que se concluye que no existe dependencia entre los “años de servicio” de los directivos y la “percepción” que tienen en relación a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.

**Tabla 4-258 Género: Percepción de profesores y directivos.**

	<b>Profesores</b>			<b>Directivos</b>		
<b>Género</b>	Percepción Negativa	Percepción Favorable	Total	Percepción Negativa	Percepción Favorable	Total
Femenino	22	27	49	11	11	22
Masculino	2	3	5	8	6	14
Total	24	30	54	19	17	36

La información muestra que los profesores de sexo femenino tendieron en su mayoría hacia una percepción favorable, resultando 27 de 49 con esta opción. Los profesores de sexo masculino tienen percepciones similares, ya que 2 de los 5 tienen una percepción negativa y 3 favorable en relación a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.

En cuanto a los directivos de sexo femenino, 11 de 22 encuestados tuvieron una percepción favorable, al igual que los 11 restantes mostraron una percepción negativa. Con respecto a los directivos de sexo masculino, 8 de 14 encuestados tendieron hacia una percepción negativa, mientras que los 6 restantes mostraron una percepción favorable.

En general, los profesores optaron por una percepción favorable y los directivos por una percepción negativa con respecto a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.



**Tabla 4-259 Género Profesores: Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05**

Profesores	Valor	Grados de libertad	Sig. Asintótica (bilateral)	Sig. Exacta (Bilateral)	Sig. Exacta (Unilateral)
Chi- Cuadrado de Pearson	.044 <sup>a</sup>	1	0.834		
Prueba Exacta de Fisher				1.000	0.607
N° de casos validos	54				

**H0= No existe dependencia entre el género de los profesores y la percepción que tienen en relación a la dimensión 3 “Evaluación del Plan de Trabajo”.**

**H1: Existe dependencia entre el género de los profesores y la percepción que tienen en relación a la dimensión 3 “Evaluación del Plan de Trabajo”.**

La tabla muestra como resultado 1,000, siendo este mayor a 0,05, lo que indica que no hay dependencia entre las variables, es decir, no existe dependencia entre el “género de los profesores” y la “percepción” que tienen en relación a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.

**Tabla 4-260 Género Directivos: Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05**

Directivos	Valor	Grados de libertad	Sig. Asintótica (bilateral)	Sig. Exacta (Bilateral)	Sig. Exacta (Unilateral)
Chi- Cuadrado de Pearson	.175 <sup>a</sup>	1	0.676		
Prueba Exacta de Fisher				0.742	0.470
N° de casos validos	36				

**H0= No existe dependencia entre el género de los directivos y la percepción que tienen en relación a la dimensión 3 “Evaluación del Plan de Trabajo”.**

**H1: Existe dependencia entre el género de los directivos y la percepción que tienen en relación a la dimensión 3 “Evaluación del Plan de Trabajo”.**

La tabla presentada nos muestra como resultado 0,742, siendo este mayor a 0,05, lo que indica que no hay dependencia entre las variables, es decir, no existe dependencia entre el “género de los docentes” y la “percepción” que tienen en relación a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”. Por lo tanto se acepta la hipótesis nula.

**Tabla 4-261 Estudios Posteriores: Percepción de profesores y directivo.**

	Profesores			Directivos		
Estudios posteriores	Percepción Negativa	Percepción Favorable	Total	Percepción Negativa	Percepción Favorable	Total
No	10	9	19	4	1	5
Si	14	20	34	15	16	31
Total	24	29	53	19	17	36

La presente tabla muestra a aquellos profesores y directivos con y sin estudios posteriores. Los profesores sin estudios posteriores obtuvieron resultados hacia una percepción negativa (10) con respecto a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”. Los docentes con estudios posteriores, encambio, tienen una percepción favorable (20).

En cuanto a los directivos sin estudios posteriores mostraron una percepción negativa (4) en relación a la dimensión 3. De aquellos directivos con estudios posteriores, 16 optaron por una percepción favorable en relaciona la dimensión 3 “Evaluación del Plan de Trabajo” y 15 por una percepción negativa.

En general los profesores con o sin estudios posteriores optaron por una percepción favorable en relación a la dimensión Evaluación del Plan de Trabajo”. A diferencia de los directivos quienes tendieron hacia una percepción negativa.

**Tabla 4-262 Estudios posteriores Profesores: Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05**

Profesores	Valor	Grados de libertad	Sig. Asintótica (bilateral)	Sig. Exacta (Bilateral)	Sig. Exacta (Unilateral)
Chi- Cuadrado de Pearson	.646 <sup>a</sup>	1	0.422		
Prueba Exacta de Fisher				0.566	0.303
N° de casos validos	53				

**H0= No existe dependencia entre estudios posteriores de los profesores y la percepción que tienen en relación a la dimensión 3 “Evaluación del Plan de Trabajo”.**

**H1: Existe dependencia entre estudios posteriores de los profesores y la percepción que tienen en relación a la dimensión 3 “Evaluación del Plan de Trabajo”.**

La tabla muestra los resultados de la prueba Chi-Cuadrado, lo que indica que no hay dependencia entre las variables estudios posteriores de los profesores y la percepción que tienen en relación a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”, ya que la significación exacta bilateral es de 0,566 siendo mayor a 0,05, en donde según la prueba de Chi-Cuadrado, no se rechaza la hipótesis nula aceptando que no existe ninguna relación entre las variables.

**Tabla 4-263 Estudios posteriores: Directivos Prueba Chi- Cuadrado, Nivel de significancia= 0,05**

Directivos	Valor	Grados de libertad	Sig. Asintótica (bilateral)	Sig. Exacta (Bilateral)	Sig. Exacta (Unilateral)
Chi- Cuadrado de Pearson	1.726 <sup>a</sup>	1	0.189		
Prueba Exacta de Fisher				0.342	0.206
N° de casos validos	36				

**H0= No existe dependencia entre estudios posteriores de los directivos y la percepción que tienen en relación a la dimensión 3 “Evaluación del Plan de Trabajo”.**

**H1: Existe dependencia entre estudios posteriores de los directivos y la percepción que tienen en relación a la dimensión 3 “Evaluación del Plan de Trabajo”.**

La información presentada muestra como resultado 0,342, siendo este mayor a 0,05, lo que indica que no hay dependencia entre las variables, es decir, no existe dependencia entre estudios posteriores de los directivos y la percepción que tienen en relación a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.

**Tabla 4-264 Asignación de desempeño: Percepción de profesores y directivos.**

	Profesores			Directivos		
Asig. Desempeño	Percepción Negativa	Percepción Favorable	Total	Percepción Negativa	Percepción Favorable	Total
Si	11	5	16	3	7	10
No	13	24	37	16	10	26
Total	24	29	53	19	17	36

Los profesores que poseen una asignación de desempeño presentan en su mayoría una percepción negativa con respecto a la dimensión “Evaluación del plan de trabajo”, mientras que aquellos profesores sin una asignación de desempeño, tienden hacia una percepción favorable.

En relación a los directivos, aquellos que poseen una asignación por desempeño tienden hacia una percepción favorable con respecto a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”, a diferencia de los directivos sin asignación de desempeño, quienes optaron por una percepción negativa.

Ambos profesores con o sin asignación de desempeño tendieron hacia una percepción favorable con respecto a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”, mientras que los directivos tuvieron una percepción negativa con respecto a esta dimensión.

**Tabla 4-265 Asignación de desempeño Profesores: Prueba Chi- Cuadrado, Nivel de significancia= 0,05**

Profesores	Valor	Grados de libertad	Sig. Asintótica (bilateral)	Sig. Exacta (Bilateral)	Sig. Exacta (Unilateral)
Chi- Cuadrado de Pearson	5.094 <sup>a</sup>	1	0.024		
Prueba Exacta de Fisher				0.036	0.025
N° de casos validos	53				

**H0= No existe dependencia entre la asignación de desempeño de los profesores y la percepción que tienen en relación a la dimensión 3 “Evaluación del Plan de Trabajo”.**

**H1: Existe dependencia entre la asignación de desempeño de los profesores y la percepción que tienen en relación a la dimensión 3 “Evaluación del Plan de Trabajo”.**

La tabla muestra como resultado 0,036, siendo este menor a 0,05 lo que indica que hay dependencia entre las variables, es decir, existe dependencia entre la “asignación de desempeño” de los profesores y la percepción que tienen en relación a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”. Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula.

**Tabla 4-266 Asignación de desempeño Directivos: Prueba Chi- Cuadrado, Nivel de significancia= 0,05**

Directivos	Valor	Grados de libertad	Sig. Asintótica (bilateral)	Sig. Exacta (Bilateral)	Sig. Exacta (Unilateral)
Chi- Cuadrado de Pearson	2.882 <sup>a</sup>	1	0.090		
Prueba Exacta de Fisher				0.139	0.092
N° de casos validos	36				

**H0= No existe dependencia entre la asignación de desempeño de los directivos y la percepción que tienen en relación a la dimensión 3 “Evaluación del Plan de Trabajo”.**

**H1: Existe dependencia entre la asignación de desempeño de los directivos y la percepción que tienen en relación a la dimensión 3 “Evaluación del Plan de Trabajo”.**

La información presentada muestra como resultado 0,139, siendo este mayor a 0,05, lo que indica que no hay dependencia entre las variables, es decir, no existe dependencia entre la “asignación de desempeño” de los directivos y la “percepción” que tienen en relación a la dimensión “Evaluación del Plan de Trabajo”.



#### Dimensión 4: Estrategias Utilizadas por los Asesores.

**Tabla 4-267 Años de Servicio: Percepción profesores y directivos.**

Años de servicio	Profesores			Directivos		
	Percepción Negativa	Percepción Favorable	Total	Percepción Negativa	Percepción Favorable	Total
Menor o igual a 15 años	16	16	32	0	5	5
Mayor a 15 años	8	12	20	10	18	28
Total	24	28	52	10	23	33

La tabla muestra a aquellos profesores con años de experiencia menor o igual a 15 años, quienes presentan una percepción compartida tanto favorable como negativa hacia la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”, mientras que aquellos profesores con años de servicio mayor a 15 años tendieron hacia una percepción favorable en relación a esta dimensión.

Los directivos con años de experiencia menor o igual a 15, muestran una percepción favorable, al igual que aquellos directivos con años de servicio mayor a 15 en relación a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

Tanto los profesores como directivos, en general optaron por una percepción favorable en relación a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Tabla 4-268 Años de servicio Profesores: Prueba Chi- Cuadrado, nivel de significancia= 0,05**

Profesores	Valor	Grados de libertad	Sig. Asintótica (bilateral)	Sig. Exacta (Bilateral)	Sig. Exacta (Unilateral)
Chi- Cuadrado de Pearson	.495 <sup>a</sup>	1	0.482		
Prueba Exacta de Fisher				0.573	0.339
N° de casos validos	52				

**H0= No existe dependencia entre los años de servicio de los profesores y la percepción que tienen en relación a la dimensión 4 “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.**

**H1: Existe dependencia entre los años de servicio de los profesores y la percepción que tienen en relación a la dimensión 4 “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.**

La tabla nos muestra los resultados arrojados por la prueba Chi-Cuadrado, que indica que no hay dependencia entre las variables años de servicio de los profesores y la percepción que tienen en relación a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”, ya que la significación exacta bilateral es de 0,573 siendo mayor a 0,05, en donde según la prueba de Chi-cuadrado no se rechaza la hipótesis nula, aceptando que no existe ninguna relación entre las variables.

**Tabla 4-269 Años de servicio Directivos: Prueba Chi- Cuadrado, Nivel de significancia= 0,05**

Directivos	Valor	Grados de libertad	Sig. Asintótica (bilateral)	Sig. Exacta (Bilateral)	Sig. Exacta (Unilateral)
Chi- Cuadrado de Pearson	2.562 <sup>a</sup>	1	0.109		
Prueba Exacta de Fisher				0.291	0.142
N° de casos validos	33				

**H0= No existe dependencia entre los años de servicio de los directivos y la percepción que tienen en relación a la dimensión 4 “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.**

**H1: Existe dependencia entre los años de servicio de los directivos y la percepción que tienen en relación a la dimensión 4 “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.**

La información mostrada en la tabla de contingencia, arroja como resultado un 0,291, lo que indica que no hay dependencia entre las variables, ya que el resultado es mayor que 0,05 por lo que se concluye que no existe dependencia entre los “años de servicio” de los directivos y la “percepción” que tienen en relación a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Tabla 4-270 Género: Percepción de profesores y directivos.**

	Profesores			Directivos		
Género	Percepción Negativa	Percepción Favorable	Total	Percepción Negativa	Percepción Favorable	Total
Femenino	25	24	49	6	16	22
Masculino	1	4	5	5	9	14
Total	26	28	54	11	25	36

La información muestra que los profesores de sexo femenino tuvieron una percepción similar en cuanto a favorable y negativa, ya que 25 optaron por una percepción negativa y 24 por una favorable, en relación a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”. Los profesores de sexo masculino tienen una percepción favorable en relación a ésta dimensión.

En cuanto a los directivos de sexo femenino, 16 tuvieron una percepción favorable. Con respecto a los directivos de sexo masculino estos en su mayoría tendieron hacia una percepción favorable en relación a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

En total, los profesores y directivos optaron por una percepción favorable con respecto a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Tabla 4-271 Género Profesores: Prueba Chi- Cuadrado, Nivel de significancia= 0,05**

Profesores	Valor	Grados de libertad	Sig. Asintótica (bilateral)	Sig. Exacta (Bilateral)	Sig. Exacta (Unilateral)
Chi- Cuadrado de Pearson	1.749 <sup>a</sup>	1	0.186		
Prueba Exacta de Fisher				0.353	0.199
N° de casos validos	54				

**H0= No existe dependencia entre el género de los profesores y la percepción que tienen en relación a la dimensión 4 “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.**

**H1: Existe dependencia entre el género de los profesores y la percepción que tienen en relación a la dimensión 4 “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.**

La tabla muestra como resultado 0,353, siendo este mayor a 0,05, lo que indica que no hay dependencia entre las variables, es decir, no existe dependencia entre el “género” de los profesores y la “percepción” que tienen en relación a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”. Aceptándose la hipótesis nula.

**Tabla 4-272 Género Directivos: Prueba Chi- Cuadrado, Nivel de significancia= 0,05**

Directivos	Valor	Grados de libertad	Sig. Asintótica (bilateral)	Sig. Exacta (Bilateral)	Sig. Exacta (Unilateral)
Chi- Cuadrado de Pearson	.287 <sup>a</sup>	1	0.592		
Prueba Exacta de Fisher				0.716	0.431
N° de casos validos	36				

**H0= No existe dependencia entre el género de los directivos y la percepción que tienen en relación a la dimensión 4 “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.**

**H1: Existe dependencia entre el género de los directivos y la percepción que tienen en relación a la dimensión 4 “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.**

La tabla nos muestra como resultado 0,716, siendo este mayor a 0,05, lo que indica que no hay dependencia entre las variables, es decir, no existe dependencia entre el “género” de los directivos y la “percepción” que tienen en relación a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”, aceptándose la hipótesis nula.

**Tabla 4-273 Estudios Posteriores: Percepción de profesores y directivos.**

	Profesores			Directivos		
Estudios posteriores	Percepción Negativa	Percepción Favorable	Total	Percepción Negativa	Percepción Favorable	Total
No	7	12	19	2	3	5
Si	18	16	34	9	22	31
Total	25	28	53	11	25	36

La tabla muestra a aquellos profesores y directivos con y sin estudios posteriores. De los profesores sin estudios posteriores, 12 obtuvieron resultados hacia una percepción favorable con respecto a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”. En cambio, 18 encuestados con estudios posteriores tienen una percepción negativa.

En cuanto a los directivos sin estudios posteriores mostraron una percepción similar, ya que 2 optaron por una percepción negativa y 3 por una favorable, en relación a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”. Aquellos directivos con estudios posteriores obtuvieron una percepción favorable en relaciona esta dimensión.

En general, los profesores y directivos con o sin estudios posteriores, optaron por una percepción favorable en relación a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Tabla 4-274 Estudios posteriores Profesores: Prueba Chi- Cuadrado, Nivel de significancia= 0,05**

Profesores	Valor	Grados de libertad	Sig. Asintótica (bilateral)	Sig. Exacta (Bilateral)	Sig. Exacta (Unilateral)
Chi- Cuadrado de Pearson	1.268 <sup>a</sup>	1	0.260		
Prueba Exacta de Fisher				0.390	0.201
N° de casos validos	53				

**H0= No existe dependencia entre estudios posteriores de los profesores y la percepción que tienen en relación a la dimensión 4 “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.**

**H1: Existe dependencia entre estudios posteriores de los profesores y la percepción que tienen en relación a la dimensión 4 “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.**

La tabla muestra los resultados arrojados por la prueba Chi-Cuadrado, lo que indica que no hay dependencia entre las variables “estudios posteriores” de los profesores y la “percepción” que tienen en relación a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”, ya que la significación exacta bilateral es de 0,390, siendo mayor a 0,05, en donde según la prueba de Chi-Cuadrado no se rechaza la hipótesis nula, aceptando que no existe ninguna relación entre las variables.



**Tabla 4-275 Estudios posteriores Directivos: Prueba Chi- Cuadrado, Nivel de significancia= 0,05**

Directivos	Valor	Grados de libertad	Sig. Asintótica (bilateral)	Sig. Exacta (Bilateral)	Sig. Exacta (Unilateral)
Chi- Cuadrado de Pearson	.244 <sup>a</sup>	1	0.621		
Prueba Exacta de Fisher				0.631	0.490
N° de casos validos	36				

**H0= No existe dependencia entre estudios posteriores de los directivos y la percepción que tienen en relación a la dimensión 4 “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.**

**H1: Existe dependencia entre estudios posteriores de los directivos y la percepción que tienen en relación a la dimensión 4 “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.**

La información previamente muestra como resultado una significación exacta bilateral que es de 0,631, siendo este mayor a 0,05, lo que indica que no hay dependencia entre las variables, es decir, no existe dependencia entre “estudios posteriores” de los directivos y la “percepción” que tienen en relación a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

**Tabla 4-276 Asignación de desempeño: Percepción de profesores y directivos.**

	Profesores			Directivos		
Asig. Desempeño	Percepción Negativa	Percepción Favorable	Total	Percepción Negativa	Percepción Favorable	Total
Si	11	5	16	2	8	10
No	14	23	37	9	17	26
Total	25	28	53	11	25	36

De los profesores que poseen una asignación de desempeño, 11 presentan una percepción negativa, con respecto a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”, mientras que aquellos profesores sin una asignación de desempeño tienden hacia una percepción favorable.

En relación a los directivos, tanto aquellos que poseen asignación por desempeño como los no, tienen una percepción favorable con respecto a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.

Ambos profesores y directivos con o sin asignación de desempeño tendieron a tener una percepción favorable con respecto a esta dimensión.

**Tabla 4-277 Asignación de desempeño Profesores: Prueba Chi- Cuadrado, Nivel de significancia= 0,05**

Profesores	Valor	Grados de libertad	Sig. Asintótica (bilateral)	Sig. Exacta (Bilateral)	Sig. Exacta (Unilateral)
Chi- Cuadrado de Pearson	4.283 <sup>a</sup>	1	0.038		
Prueba Exacta de Fisher				0.071	0.038
N° de casos validos	53				

**H0= No existe dependencia entre la asignación de desempeño de los profesores y la percepción que tienen en relación a la dimensión 4 “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.**

**H1: Existe dependencia entre la asignación de desempeño de los profesores y la percepción que tienen en relación a la dimensión 4 “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.**

La tabla muestra como resultado 0,071, siendo este mayor a 0,05, lo que indica que no hay dependencia entre las variables, es decir, no existe dependencia entre la “asignación de desempeño” de los profesores y la “percepción” que tienen en relación a la dimensión “Estrategias Utilizadas por los Asesores”, por lo tanto, se acepta la hipótesis nula.

**Tabla 4-278 Asignación de desempeño Directivos Prueba Chi- Cuadrado, Nivel de significancia= 0,05**

Directivos	Valor	Grados de libertad	Sig. Asintótica (bilateral)	Sig. Exacta (Bilateral)	Sig. Exacta (Unilateral)
Chi- Cuadrado de Pearson	.727 <sup>a</sup>	1	0.394		
Prueba Exacta de Fisher				0.688	0.335
N° de casos validos	36				

**H0= No existe dependencia entre la asignación de desempeño de los directivos y la percepción que tienen en relación a la dimensión 4 “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.**

**H1: Existe dependencia entre la asignación de desempeño de los directivos y la percepción que tienen en relación a la dimensión 4 “Estrategias Utilizadas por los Asesores”.**

La información presentada muestra como resultado una significación exacta bilateral que es de 0,688, siendo este mayor a 0,05, lo que indica que no hay dependencia entre las variables, es decir, no existe dependencia entre la “asignación de desempeño” de los directivos y la “percepción” que tienen en relación a la dimensión “Estrategias utilizadas por los Asesores”.

## **Dimensión 5: Percepción de los directivos y docentes en relación a la Asesoría.**

**Tabla 4-279 Años de servicios: Percepción de profesores y directivos.**

	Docentes			Directivos		
Años de servicio	Percepción Negativa	Percepción Favorable	Total	Percepción Negativa	Percepción Favorable	Total
Menor o igual a 15 años	16	16	32	0	5	5
Mayor a 15 años	8	12	20	12	16	28
Total	24	28	52	12	21	33

La presente tabla muestra los profesores con años de servicio menor o igual a 15 años, quienes presentaron igualmente una visión negativa (16) y favorable (16). Aquellos profesores con años de servicio mayor a 15 tendieron en su mayoría hacia una perspectiva más positiva con respecto a la dimensión “Percepción de los directivos y profesores en relación a la Asesoría” ya que 12 docentes optaron por la percepción “Favorable”, mientras que 8 optaron por una percepción “Negativa”.

Con respecto a los directivos con menor o igual a 15 años de servicio, los mayores de 15 años tienen una percepción “Favorable” con respecto a la dimensión “Percepción de los directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

En cuanto a los profesores y directivos en general, mostraron tener una percepción “favorable” con respecto a la dimensión “Percepción de los directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

**Tabla 4-280 Años de servicio Docentes: Prueba Chi- Cuadrado, Nivel de significancia= 0,05**

Docentes	Valor	Grados de libertad	Sig. Asintótica (bilateral)	Sig. Exacta (Bilateral)	Sig. Exacta (Unilateral)
Chi- Cuadrado de Pearson	.495 <sup>a</sup>	1	0.482		
Prueba Exacta de Fisher				0.573	0.339
N° de casos validos	52				

**H0= No existe dependencia entre los años de servicio de los profesores y la percepción que tienen en relación a la dimensión 5 “Percepción de los directivos y docentes en relación a la Asesoría”.**

**H1: Existe dependencia entre los años de servicio de los profesores y la percepción que tienen en relación a la dimensión 5 “Percepción de los directivos y docentes en relación a la Asesoría”.**

La tabla muestra los resultados arrojados por la prueba Chi-Cuadrado, lo que indica que no hay dependencia entre las variables “años de servicio” de los profesores y la “percepción” que tienen en relación a la dimensión “Percepción de los directivos y docentes en relación a la Asesoría”, ya que la significación exacta bilateral es de 0,573 siendo mayor a 0,05, en donde según la prueba de Chi-Cuadrado no se rechaza la hipótesis nula, aceptando que no existe ninguna relación entre las variables.

**Tabla 4-281 Años de servicio Directivos: Prueba Chi- Cuadrado, Nivel de significancia= 0,05**

Directivos	Valor	Grados de libertad	Sig. Asintótica (bilateral)	Sig. Exacta (Bilateral)	Sig. Exacta (Unilateral)
Chi- Cuadrado de Pearson	3.367 <sup>a</sup>	1	0.067		
Prueba Exacta de Fisher				0.133	0.086
N° de casos validos	33				

**H0= No existe dependencia entre los años de servicio de los directivos y la percepción que tienen en relación a la dimensión 5 “Percepción de los directivos y docentes en relación a la Asesoría”.**

**H1: Existe dependencia entre los años de servicio de los directivos y la percepción que tienen en relación a la dimensión 5 “Percepción de los directivos y docentes en relación a la Asesoría”.**

La información mostrada en la tabla de contingencia, arroja como resultados un 0,133, lo que indica que no hay dependencia entre las variables ya que el resultado es mayor que 0,05, se concluye entonces, que no existe dependencia entre los “años de servicio” de los directivos y la “percepción” que tienen en relación a la dimensión “Percepción de los directivos y docentes en relación a la Asesoría”, y según la prueba de Chi-Cuadrado no se rechaza la hipótesis nula, aceptando que no existe ninguna relación entre las variables.

**Tabla 4-282 Género: Percepción de profesores y directivos.**

	Profesores			Directivos		
Género	Percepción Negativa	Percepción Favorable	Total	Percepción Negativa	Percepción Favorable	Total
Femenino	24	25	49	8	14	22
Masculino	2	3	5	5	9	14
Total	26	28	54	13	23	36

La información muestra que las profesoras de sexo femenino tendieron hacia una percepción similar, ya que 25 optaron por favorable y 24 por una percepción negativa, en relación a la dimensión “Percepción de los directivos y docentes en relación a la Asesoría”. Los profesores de sexo masculino tienen percepciones similares también, ya que 2 tienen una percepción negativa y 3 favorable en relación a esta dimensión.

En cuanto a los directivos de sexo femenino, 14 tuvieron una percepción favorable, mientras que los directivos de sexo masculino, 9 tendieron hacia una percepción favorable, en relación a la dimensión.

Tanto profesores como directivos, optaron por una percepción favorable con respecto a la dimensión “Percepción de los directivos y docentes en relación a la Asesoría”.



**Tabla 4-283 Género Profesores: Prueba Chi- Cuadrado, Nivel de significancia= 0,05**

Profesores	Valor	Grados de libertad	Sig. Asintótica (bilateral)	Sig. Exacta (Bilateral)	Sig. Exacta (Unilateral)
Chi- Cuadrado de Pearson	.147 <sup>a</sup>	1	0.702		
Prueba Exacta de Fisher				1.000	0.536
N° de casos validos	54				

**H0= No existe dependencia entre el género de los profesores y la percepción que tienen en relación a la dimensión 5 “Percepción de los profesores y docentes en relación a la Asesoría”.**

**H1: Existe dependencia entre el género de los docentes y la percepción que tienen en relación a la dimensión 5 “Percepción de los profesores y docentes en relación a la Asesoría”.**

La tabla muestra como resultado la significación exacta bilateral es de 1,000 siendo este mayor a 0,05, lo que indica que no hay dependencia entre las variables, es decir, no existe dependencia entre el “género” de los profesores y la “percepción” que tienen en relación a la dimensión “Percepción de los directivos y docentes en relación a la asesoría”. Aceptándose la hipótesis nula.

**Tabla 4-284 Género Directivos: Prueba Chi- Cuadrado, Nivel de significancia= 0,05**

Directivos	Valor	Grados de libertad	Sig. Asintótica (bilateral)	Sig. Exacta (Bilateral)	Sig. Exacta (Unilateral)
Chi- Cuadrado de Pearson	.002 <sup>a</sup>	1	0.968		
Prueba Exacta de Fisher				1.000	0.626
N° de casos validos	36				

**H0= No existe dependencia entre el género de los directivos y la percepción que tienen en relación a la dimensión 5 “Percepción de los directivos y docentes en relación a la Asesoría”.**

**H1: Existe dependencia entre el género de los directivos y la percepción que tienen en relación a la dimensión 5 “Percepción de los directivos y docentes en relación a la Asesoría”.**

La tabla muestra como resultado la significación exacta bilateral es de 1,000 siendo este mayor a 0,05, lo que indica que no hay dependencia entre las variables, es decir, no existe dependencia entre el “género” de los directivos y la “percepción” que tienen en relación a la dimensión “Percepción de los directivos y docentes en relación a la Asesoría”. Donde según la prueba de Chi-Cuadrado no se rechaza la hipótesis nula, aceptando que no existe ninguna relación entre las variables.

**Tabla 4-285 Estudios Posteriores: Percepción profesores y directivos.**

	Docentes			Directivos		
Estudios posteriores	Percepción Negativa	Percepción Favorable	Total	Percepción Negativa	Percepción Favorable	Total
No	9	10	19	2	3	5
Si	16	18	34	11	20	31
Total	25	28	53	13	23	36

La presente tabla muestra a aquellos profesores y directivos con y sin estudios posteriores. Los docentes sin estudios posteriores obtuvieron resultados similares, ya que 10 optaron hacia una percepción favorable y 9 hacia una percepción negativa, con respecto a la dimensión “Percepción de los directivos y docentes en relación a la Asesoría”. Los profesores con estudios posteriores también tienen una percepción favorable en relación a la dimensión.

Los directivos sin estudios posteriores mostraron una percepción similar, ya que 2 optaron por una percepción negativa y 3 por una favorable en relación a la dimensión. Aquellos directivos con estudios posteriores, en su mayoría tienen una percepción favorable en relación a la dimensión “Estrategias utilizadas por los Asesores”.

En general, los profesores y directivos con o sin estudios posteriores optaron por una percepción favorable en relación a la dimensión “Percepción de los directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

**Tabla 4-286 Estudios posteriores Profesores: Prueba Chi- Cuadrado, Nivel de significancia= 0,05**

Profesores	Valor	Grados de libertad	Sig. Asintótica (bilateral)	Sig. Exacta (Bilateral)	Sig. Exacta (Unilateral)
Chi- Cuadrado de Pearson	.000 <sup>a</sup>	1	0.983		
Prueba Exacta de Fisher				1.000	0.604
N° de casos validos	53				

**H0= No existe dependencia entre estudios posteriores de los profesores y la percepción que tienen en relación a la dimensión 5 “Percepción de los directivos y docentes en relación a la Asesoría”.**

**H1: Existe dependencia entre estudios posteriores de los profesores y la percepción que tienen en relación a la dimensión 5 “Percepción de los directivos y docentes en relación a la Asesoría”.**

La tabla muestra los resultados arrojados por la prueba Chi-Cuadrado, lo que indica que no hay dependencia entre las variables “estudios posteriores” de los profesores y la “percepción” que tienen en relación a la dimensión “Percepción de los directivos y docentes en relación a la Asesoría”, ya que la significación exacta bilateral es de 1,000 siendo mayor a 0,05, donde según la prueba de Chi-Cuadrado no se rechaza la hipótesis nula, aceptando que no existe ninguna relación entre las variables.

**Tabla 4-287 Estudios posteriores Directivos: Prueba Chi- Cuadrado, Nivel de significancia= 0,05**

Directivos	Valor	Grados de libertad	Sig. Asintótica (bilateral)	Sig. Exacta (Bilateral)	Sig. Exacta (Unilateral)
Chi- Cuadrado de Pearson	0.038 <sup>a</sup>	1	0.845		
Prueba Exacta de Fisher				1.000	0.605
N° de casos validos	36				

**H0= No existe dependencia entre estudios posteriores de los directivos y la percepción que tienen en relación a la dimensión 5 “Percepción de los directivos y docentes en relación a la Asesoría”.**

**H1: Existe dependencia entre estudios posteriores de los directivos y la percepción que tienen en relación a la dimensión 5 “Percepción de los directivos y docentes en relación a la Asesoría”.**

La información presentada muestra como resultado la significación exacta bilateral es de 1,000, siendo este mayor a 0,05, lo que indica que no hay dependencia entre las variables, es decir, no existe dependencia entre “estudios posteriores” de los directivos y la “percepción” que tienen en relación a la dimensión “Percepción de los directivos y docentes en relación a la Asesoría”, donde según la prueba de Chi-Cuadrado no se rechaza la hipótesis nula, aceptando que no existe ninguna relación entre las variables.

**Tabla 4-288 Asignación de desempeño: Percepción de profesores y directivos.**

	Docentes			Directivos		
Asig. Desempeño	Percepción Negativa	Percepción Favorable	Total	Percepción Negativa	Percepción Favorable	Total
Si	11	5	16	3	7	10
No	14	23	37	10	16	26
Total	25	28	53	13	23	36

De los profesores que poseen una asignación de desempeño, 11 de ellos presentan una percepción negativa con respecto a la dimensión “Percepción de los directivos y profesores en relación a la Asesoría”, mientras que de aquellos profesores sin una asignación de desempeño tienden hacia una percepción favorable con respecto a la dimensión.

En relación a los directivos que poseen una asignación por desempeño, como los que no poseen, tienden a una percepción favorable con respecto a la dimensión.

En conclusión profesores y directivos con o sin asignación de desempeño tendieron a tener una percepción favorable con respecto a la dimensión “Percepción de los directivos y docentes en relación a la Asesoría”.

**Tabla 4-289 Asignación de desempeño Profesores: Prueba Chi- Cuadrado, Nivel de significancia= 0,05**

Profesores	Valor	Grados de libertad	Sig. Asintótica (bilateral)	Sig. Exacta (Bilateral)	Sig. Exacta (Unilateral)
Chi- Cuadrado de Pearson	4.283 <sup>a</sup>	1	0.038		
Prueba Exacta de Fisher				0.071	0.038
N° de casos validos	53				

**H0= No existe dependencia entre la asignación de desempeño de los profesores y la percepción que tienen en relación a la dimensión 5 “Percepción de los directivos y docentes en relación a la Asesoría”.**

**H1: Existe dependencia entre la asignación de desempeño de los profesores y la percepción que tienen en relación a la dimensión 5 “Percepción de los directivos y docentes en relación a la Asesoría”.**

La tabla muestra como resultado la significación exacta bilateral es de 0,071 siendo este mayor a 0,05, lo que indica que no hay dependencia entre las variables, es decir, no existe dependencia entre la “asignación de desempeño” de los profesores y la “percepción” que tienen en relación a la dimensión “Percepción de los directivos y profesores en relación a la Asesoría”, donde según la prueba de Chi-Cuadrado no se rechaza la hipótesis nula, aceptando que no existe ninguna relación entre las variables.

**Tabla 4-290 Asignación de desempeño Directivos: Prueba Chi- Cuadrado, Nivel de significancia= 0,05**

Directivos	Valor	Grados de libertad	Sig. Asintótica (bilateral)	Sig. Exacta (Bilateral)	Sig. Exacta (Unilateral)
Chi- Cuadrado de Pearson	0.224 <sup>a</sup>	1	0.636		
Prueba Exacta de Fisher				0.716	0.473
N° de casos validos	36				

**H0= No existe dependencia entre la asignación de desempeño de los directivos y la percepción que tienen en relación a la dimensión 5 “Percepción de los directivos y docentes en relación a la Asesoría”.**

**H1: Existe dependencia entre la asignación de desempeño de los directivos y la percepción que tienen en relación a la dimensión 5 “Percepción de los directivos y docentes en relación a la Asesoría”.**

La información previamente muestra como resultado la significación exacta bilateral es de 0,716 siendo este mayor a 0,05, lo que indica que no hay dependencia entre las variables, es decir, no existe dependencia entre la “asignación de desempeño” de los directivos y la “percepción” que tienen en relación a la dimensión “Percepción de los directivos y docentes en relación a la Asesoría”.



### 4.3 Resultados del SIMCE y prueba T-Student

Con el objetivo de comprobar la existencia de diferencias significativas en cuanto al SIMCE y Matrícula en los años 2008 y 2012 de 17 escuelas municipales que han recibido asesoramiento en la ciudad de Punta Arenas, excluyendo una escuela rural, ya que ésta no dio SIMCE en los años mencionados, se utilizó la Prueba T-Student. Para considerar esta prueba es necesario verificar previamente, si los datos se comportan de acuerdo a una distribución normal, para ello, se le realiza a cada muestra una prueba de normalidad, que es presentada a continuación:

Prueba de normalidad						
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadística	Grados de libertad	Sig.	Estadística	Grados de libertad	Sig.
SIMCE08 Lenguaje	0.141	17	0.200 <sup>*</sup>	0.966	17	0.749
SIMCE12 Lenguaje	0.161	17	0.200 <sup>*</sup>	0.973	17	0.871

**Tabla 4-291 Prueba de normalidad: SIMCE Lenguaje 2008-2012**

La tabla presentan un comportamiento de distribución normal de acuerdo a la prueba de normalidad.

La siguiente tabla muestra el promedio de puntaje SIMCE de Lenguaje de los 17 colegios municipales de acuerdo a la prueba tomada a los 4° básicos, realizada entre los años 2008 y 2012.

Estadística de muestras pareadas					
		Media	N	Desviación estándar	Error estandar de la media
Pair 1	SIMCE12 lenguaje	254.47	17	13.482	3.270
	SIMCE08 lenguaje	250.76	17	15.794	3.831

**Tabla 4-292 Estadística de muestras pareadas: SIMCE Lenguaje 2008-2012**

## T-STUDENT DATOS PAREADOS

Prueba de muestras pareadas									
		Diferencias pareadas					t	Grados de libertad	Sig. (Bilateral)
		Media	Desviación estándar	Error estandar de la media	95% intervalo de confianza de la diferencia				
					Bajo	Alto			
Pair 1	SIMCE12 lenguaje - SIMCE08 lenguaje	3.706	14.172	3.437	- 3.581	10.992	1.078	16	0.297

**Tabla 4-293 T-STUDENT datos pareados, Nivel de significancia= 0,05**

**H0: No Existe diferencia significativa entre los puntajes SIMCE Lenguaje de los años 2008 y 2012 de los 4° años Básicos de escuelas municipales de la ciudad de Punta Arenas.**

**H1: Existe diferencia significativa entre los puntajes SIMCE Lenguaje de los años 2008 y 2012 de los 4° años Básicos de escuelas municipales de la ciudad de Punta Arenas.**

Según la información arrojada en la tabla anterior, no existe diferencia significativa entre las medias de acuerdo a la Prueba T- Student para datos pareados, ya que entrega como resultado un 0,297. Por lo que se concluye que no hay una diferencia significativa entre los puntajes SIMCE de los años 2008 y 2012 de los 4° años Básicos de escuelas municipales de la ciudad de Punta Arenas.

<b>Prueba de Normalidad</b>						
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadística	Grados de libertad	Sig.	Estadística	Grados de libertad	Sig.
SIMCE08 Matemática	.143	17	.200*	.963	17	.696
SIMCE12 Matemática	.201	17	.067	.915	17	.121

**Tabla 4-294 Prueba de Normalidad: SIMCE Matemáticas 2008- 2012**

La tabla presenta un comportamiento de distribución normal de acuerdo a la Prueba de Normalidad.

El siguiente recuadro muestra el promedio de puntaje SIMCE Matemática de los 17 colegios municipales de acuerdo a la prueba tomada a los 4° básicos realizada en los años 2008 y 2012.

<b>Estadística de muestras pareadas</b>					
		Media	N	Desviación estándar	Error estandar de la media
Pair 1	SIMCE12 Matemática	246.76	17	18.322	4.444
	SIMCE08 Matemática	234.18	17	20.495	4.971

**Tabla 4-295 Estadística de muestras pareadas: SIMCE Matemáticas 2008- 2012**

## T-STUDENT PARA DATOS PAREADOS

**Tabla 4-296 Prueba de muestras pareadas, Nivel de significancia= 0,05**

Prueba de muestras pareadas									
		Diferencias pareadas					t	Grados de libertad	Sig. (Bilateral)
		Media	Desviación estándar	Error estandar de la media	95% Intervalo de confianza de la diferencia				
					Lower	Upper			
Pair 1	SIMCE12mat - SIMCE08mat	12.588	16.674	4.044	4.015	21.161	3.113	16	0.007

**H0: No Existe diferencia significativa entre los puntajes SIMCE Matemáticas de los años 2008 y 2012 de los 4° Básicos de escuelas municipales de la ciudad de Punta Arenas.**

**H1: Existe diferencia significativa entre los puntajes SIMCE Matemáticas de los años 2008 y 2012 de los 4° Básicos de escuelas municipales de la ciudad de Punta Arenas.**

De acuerdo a la Prueba T-Student, el resultado es un 0,007 por lo tanto, existe diferencia significativa entre los puntajes SIMCE Matemática de los años 2008 y 2012 de los 4° Básicos de escuelas municipales de la ciudad de Punta Arenas. El resultado muestra que existió un aumento significativo de 12 puntos en la prueba SIMCE de Matemática en las escuelas que recibían asesoramiento educativo. Según esta información el asesoramiento educativo ha producido un efecto positivo en los resultados.

### 4.4 Resultados de Matrícula

Prueba de Normalidad						
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Matr08	.277	18	0.001	0.768	18	0.001
Matr12	.223	18	0.018	0.904	18	0.067

**Tabla 4-297 Prueba de normalidad: Matrícula 2008 - 2012**

Los datos de la matrícula 2008 no presentan un comportamiento de distribución normal de acuerdo a la Prueba de Normalidad, por lo que se realiza una prueba no-paramétrica llamada Wilcoxon

### Prueba de los Rangos con Signo de Wilcoxon.

Ranks				
		N	Rango media	Suma de los rangos
Matr08 - Matr12	Negative Ranks	4 <sup>a</sup>	6.25	25.00
	Positive Ranks	13 <sup>b</sup>	9.85	128.00
	Ties	1 <sup>c</sup>		
	Total	18		
a. Matr08 < Matr12				
b. Matr08 > Matr12				
c. Matr08 = Matr12				

**Tabla 4-298 Ranks: Matrícula 2008 - 2012**

Prueba Estadística	
	Matr08 - Matr12
Z	-2.438 <sup>b</sup>
Sig. Asintótica (bilateral)	.015

**Tabla 4-299 Prueba Estadística, Nivel de significancia= 0,05**

**H0: No existe diferencia significativa entre la matrícula de los años 2008 y 2012 de las escuelas municipales de la ciudad de Punta Arenas.**

**H1: Existe diferencia significativa entre la matrícula de los años 2008 y 2012 de las escuelas municipales de la ciudad de Punta Arenas.**

Según los resultados arrojados del estudio 0,015, existe diferencia significativa entre la media de la muestra, por lo que se puede concluir que existe diferencia significativa entre la matrícula de los años 2008 y 2012 de las escuelas municipales de la ciudad de Punta Arenas. Las matrículas disminuyeron entre los

años mencionados, por lo que se concluye que la asistencia técnica educativa no ha causado efectos positivos en la eficiencia interna, en este caso basándonos en la matrícula como un indicador de esta eficiencia interna de los establecimientos que están recibiendo el apoyo de las ATEs.

#### **4.5 Presentación y Análisis de resultados Cualitativos**

Este apartado, presenta los resultados obtenidos del análisis cualitativo de las Entrevistas Semi Estructuradas que se aplicaron a profesores, directivos y asesores de colegios de Educación Básica, seleccionados desde la muestra aplicada en la comuna de Punta Arenas de Chile, bajo los criterios que fueran profesores y directivos de establecimientos de Educación Básica, que hayan participado en un proceso asesoramiento de la Ley SEP y que trabajen en colegios municipales. En el caso de los asesores, que hubiesen asesorado a algún colegio municipal. De esta manera analizaremos por Separado cada grupo de profesionales:

- 17 directivos de distintos establecimientos entrevistados.
- 17 profesores de distintos establecimientos entrevistados.
- 3 asesores
- Total 37 entrevistas

Las entrevistas fueron grabadas en formato digital para tener un registro fiel de la información brindada, y la transcripción de las entrevistas se hizo de forma literal, eliminando solamente repeticiones de palabras u otros elementos típicos de la lengua oral que resultan difícilmente transcribirlas. La transcripción se realizó desde la grabación a Word en formato RTF, para ser tratada en el software de análisis cualitativo Maxqda.

Una vez transcritas y revisadas las entrevistas, se abordó el análisis particular por actor, en relación a las variables del asesoramiento, a objeto de conocer en profundidad los significados que esconden cada una de ellas. De hecho, se aplicaron dos tratamientos complementarios al material: uno analítico en el que se iban diversificando fragmentos del discurso y clasificándolos en grupos específicos y otro interpretativo mediante el cual se intentó recomponer la complejidad y hacer interactuar los elementos subdivididos en el análisis. Estos dos tipos de tratamiento han estado presentes en cada fase del proceso, aunque

en las primeras ha predominado lo analítico y en las finales el aspecto interpretativo.

Las 37 entrevistas transcritas tienen una secuencia lógica de análisis realizada y estructurada en base al Programa de Análisis Cualitativo Maxqda.

#### **4.5.1 Fase reflexiva.**

##### **4.5.1.1 Fase Trabajo de Campo**

En esta fase se produjo la implementación “real” del diseño de la investigación. Comprendió todo el trabajo experimental que persigue la obtención de datos de acuerdo con los objetivos establecidos. En este contexto, las entrevistas se desarrollaron en el lugar de trabajo de los entrevistados (directivos, docentes y asesores) y sus aportaciones devienen mayoritariamente, a partir de sus propias experiencias en el ámbito del asesoramiento educativo. Por lo que la fase analítica, se realizará a partir del análisis separado por grupo de entrevistado.

La información proporcionada por las entrevistas realizadas, no son precisamente experiencias representativas del universo de los establecimientos que se encuentran en procesos de asesoramiento implementadas por la Ley SEP, por lo que no necesariamente, es replicable en otro centro. De ahí la importancia de tener en cuenta que las entrevistas apuntan a una pauta pre-establecida, ya que los entrevistados tienen una visión diferente según el contexto educativo al cual pertenecen.

#### **4.5.2 Fase Analítica.**

El análisis se inicia tras el abandono del escenario o del trabajo de campo. Esta fase realmente, empieza dentro del trabajo de campo, con la obligación de contar con una investigación que sustente datos suficientes y adecuados, propios de las tareas de análisis que se inician durante el trabajo de campo. El análisis de datos cualitativos es considerado un proceso que se realiza con un cierto grado de sistematización que, a veces, permanece implícito en las actuaciones iniciadas por el investigador. En la cual el investigador organiza, integra y da sentido a los datos, con vistas a responder a la pregunta de investigación.



En la mayoría de los estudios cualitativos, es posible establecer una serie de tareas que constituyen el proceso de análisis básico y que son: reducción de datos, disposición y transformación de datos, obtención de resultados y verificación de conclusiones. Entre ellas no siempre se establece una sucesión en el tiempo, y pueden ocurrir de forma simultánea.

#### **4.5.3 Reducción de Datos.**

La reducción del volumen de datos para la presente investigación, tiene directa relación con el Mapa de Variables, que es la base del cuestionario y de las preguntas formuladas en la pauta del entrevistador que se utilizaron en la entrevista semi estructurada.

La metodología utilizada en la reducción de datos es la codificación. Para ello, se deberá tener en cuenta la siguiente regla de análisis: se expondrán las respuestas obtenidas de los directivos de escuelas, posteriormente los profesores y por último, los asesores ATEs. Estos tres ámbitos de trabajo serán expuestos en su totalidad a modo de resumen por actor.

Para graficar como se va a desarrollar el análisis a partir de las dimensiones e indicadores que están insertos en las entrevistas, se presenta el siguiente esquema:

Dimensiones	Indicadores
Iniciación a la Asesoría	- Contratación de una ATE
	- Nivel de participación en la selección.
	- Tipos de Asesorías contratadas
Plan de Asesoramiento	- Elaboración del Plan de Trabajo
	- Perfil del profesional del asesor
	- Mecanismos de Comunicación

Estrategias Utilizadas por los Asesores(as)	- Coherente con el plan de mejora
	- Proceso de asesoramiento ideal
	- Estrategias
Evaluación del Plan de Trabajo	- Cumplimiento de objetivos y productos planteados
	- Instrumentos para evaluar el asesoramiento
	- SIMCE
Evaluación de la Asesoría	- Utilidad
	- Capacidades Instaladas
	- Cultura en relación al asesoramiento

**Tabla 4-300 dimensiones e indicadores de las entrevistas**

#### **4.5.4 Interpretación de códigos**

El trabajo de campo fue realizado por un entrevistador y las entrevistas fueron agrupadas en directivos de escuelas, docentes y asesores. Cada entrevista consta de una pauta de 15 preguntas, las cuales van en directa relación con los objetivos de esta investigación.

El análisis de las entrevistas se realizó con el software Maxqda, el cual tiene como una de sus funciones principales, la de asignar códigos que son asignados a los segmentos de un texto. Para este informe, el código se define como una categoría de contenido, y que en la práctica nos permiten asignar unidades de significado a la información descriptiva compilada durante la investigación. En este instrumento analítico se emplea una evaluación sistemática de los datos, Por lo cual se creó un código superior para jerarquizar los demás subcódigos. (tabla 3-25).

#### **4.6 Resultados Globales de las Entrevistas**

Los resultados obtenidos en las entrevistas, surgen desde la interpretación cualitativa a partir de la codificación de los códigos, es importante determinar que

estos códigos o variables están relacionadas directamente a las conclusiones que se toman después de extraer los textos relacionados con el tema específico que se está estudiando. Entonces, para el análisis de estos esquemas no se deben considerar los códigos superiores, ya que estos solamente indican la jerarquía de inicio de los subcódigos, que en definitiva son el primer paso sujeto al análisis.

#### 4.6.1 Códigos Entrevistas a Directivos

Antes de establecer relaciones y reflexiones con respecto a la opinión que tienen los directivos, profesores y asesores, basadas en las respuestas proporcionadas en las entrevistas relacionadas con el asesoramiento educativo, se hace necesario identificar cuáles son las variables o códigos más recurrentes, es decir, fijar nuestra interpretación en base a los resultados desde las respuestas de los entrevistados.

En un primer momento, se realizó un análisis general con el objetivo de comparar las frecuencias de aparición de las distintas categorías. Se recoge simplificada mente, la primera impresión que se obtuvo de estos datos, y que resume el papel que las unidades de significado adquieren en las entrevistas para los directivos de escuelas.

Esquema de Códigos de Directivos de Escuelas

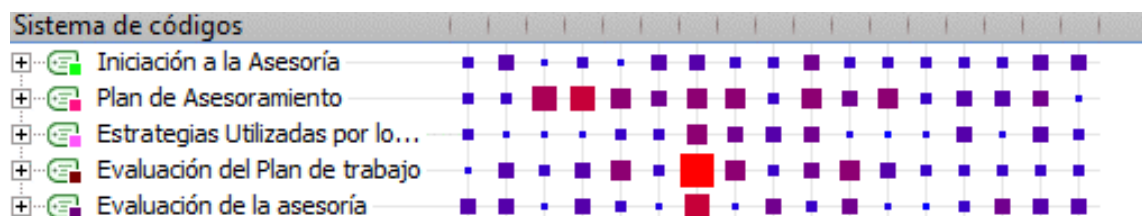


Figura 4-1 Código directivos

Al visualizar la información que nos entrega MAXQDA, tenemos en nuestro sistema de códigos a aquellos que son sujetos a análisis en esta etapa, se indica la tendencia en que cada entrevistado pone más relevancia en sus respuestas, de hecho la codificación por cada entrevista indica que, donde existe más segmentos recuperados, es producto de que las respuestas fueron más prolongadas para

reforzar una reflexión, en este caso fue para la dimensión Plan de Asesoramiento, por sobre las otras dimensiones.

Así, la reflexión de los directivos en torno al conocimiento del Plan de Trabajo antes de comenzar con la Asesoría fue el siguientes:

Si bien es importante conocer y participar en la elaboración del Plan de Trabajo que se va aplicar en el Proceso de Asesoramiento, los directivos opinaron que ellos por lo general, no lo conocen y que no participan en su elaboración, siendo las respuestas más recurrentes:

“Tan poco. Llegó solamente... Este es el Plan de Trabajo y se aplica en tal fecha y tal fecha...” (Directivo, Escuela M – 8)

“El Plan es entregado. Y no hay ninguna participación por lo menos desde mi experiencia...” (Directivo, Escuela M – 3).

“Sí, nos presentan el Plan, su cronograma, la modalidad y su énfasis. Nosotros sólo teníamos que conocerlo y asumir...” (Directivo, Escuela M – 6).

Independiente de los elementos administrativos y organizativos que existan entre el sostenedor y sus establecimiento, el asesoramiento debe permitir un tipo de interrelación entre asesor y asesorado donde se comparte la responsabilidad en el análisis de las necesidades, la formulación de objetivos y el establecimiento de Planes de Acción. Todo ello le da un fuerte carácter práctico, que va a permitir acordar de manera explícita entre los participantes del asesoramiento que es prioritario y a la vez posible mejorar (Lago & Onrubia, 2008), dentro del contexto de la comunidad educativa. Por lo demás, el comprometer a un mayor número de agentes educativos puede ser un indicador de éxito en la intervención de un Programa de Asesoramiento Educativo (Jariot, 2010).

¿Cuál debería ser el perfil del asesor?

La incorporación de asesores dentro de la Ley SEP, no debe limitarse a un mero hecho burocrático, si no tener un carácter técnico y operativo por parte de los directivos, donde ellos tengan la claridad de las competencias que el debe

poseer los asesores, ya que ellos son el apoyo externo que les ayudará a alcanzar los objetivos de su plan de mejora.

Los directivos al momento de indicar cuál debería ser el perfil del asesor, entregan una variedad de opiniones reflejadas en esta pregunta:

“Es quien conoce la problemática de la escuela, lo que significa que tiene que pasar tiempo dentro del colegio, y no sólo la conversación con los directivos, es estar dentro del colegio, ir a la sala de clases, conversar con los profesores, ver a los alumnos , empaparse un poco con la rutina diaria de la escuela. Después sentarse a conversar con nosotros “él o ella”, si realmente son comunes nuestras necesidades como él lo observa. Yo encuentro que es difícil mejorar algo desde afuera sin saber la realidad del colegio, por más que yo le diga al asesor, que me falta acá, que me falta allá, si él no sabe y no conoce la realidad...” (Directivo, Escuela M – 10).

“...entonces uno buscaba eso, o sea que realmente den la sensación de que dominan los contenidos, que dominan las temáticas... quizás en políticas educativas se manejan muy bien, pero lo que nosotros buscamos es para la sala de clases, trabajar con nuestros estudiantes, con el tipo de estudiantes que tenemos... eso como que falta y entrega ciertas inseguridades...” (Directivos, Escuela M – 8)

“Bueno, de partida debe ser una persona que maneje la disciplina en la que está asesorando, ya sea en el área administrativa o en las asignaturas que está trabajando, en nuestro caso por ejemplo, estamos trabajando en lenguaje y matemáticas.... Entonces tiene que ser una persona que domine cada una de las especialidades que está trabajando. Debe ser una persona proactiva, abierta a las sugerencias, con buenas capacidades para comunicarse con todos los colegas, con empatía y además una persona que... no sea

impositiva en términos de “yo soy la asesora y tú tienes que hacerme caso o yo sé más”... eso...” (Directivo, Escuela M – 2)

Lo primero que se menciona de la labor asesora, es que al menos inicialmente, pueda ayudar en la traducción de ideas teóricas a la práctica, ya que resolver problemas prácticos es el principal interés o necesidad de los directivos.

Hasta llegar a un segundo momento, que nadie quiere asesores en un rol exclusivamente técnico o vinculado simplemente contenidos disciplinares de las asignaturas. Si no por el contrario, se les invita a desempeñar un papel más proactivo (López-Yañez, 2008), donde tienen que crear las condiciones y los espacios para que los asesorados aprendan a contribuir y promover la innovación en las prácticas diarias (Janson et al., 2009).

Las descripciones mencionadas se acercan más a un modelo de asesor colaborativo, donde se espera que sea empático, con una comprensión holística de la problemática, con un juicio profesional producto de la reflexión de todos y que crea que el cambio social y educativo siempre es posible, aunque su planificación es bastante compleja (Inbernon, 2007). En este escenario, la asesoría es reconocida como un medio donde las prácticas de intervención se orientan a lograr cambios que afecten al aula en particular y a la institución educativa como un todo.

¿Cómo son los mecanismos de comunicación?

Indudablemente, en todo proceso asesoramiento educativo es normal que existan barreras y dificultades, por lo que es necesario vencerlas, siendo uno de los mecanismos útiles el trabajo colaborativo, que deberá constituirse en verdaderos escenarios de formación en la práctica diaria, donde la acción comunicativa favorezca el intercambio y el aprendizaje. Percibiéndose así, un mayor grado de compromiso como consecuencia de las dinámicas utilizadas.

En este sentido los directivos opinaron entorno a cómo son los mecanismos de comunicación con los asesores y dónde se reconoce que es un elemento importante en la organización del asesoramiento:

“Sí, en caso de los asesores externos nos comunicamos por correo electrónico y cuando vienen nos reunimos para ver cómo va el cumplimiento de lo comprometido en el Plan. Y cuando hay involucrado acompañamientos se acuerda entre la Corporación y la ATE, las fechas y el tipo de acompañamiento.” (Directivo, Escuela M – 15)

“Generalmente, cada ATE tiene un coordinador, hace un nexo con la Corporación Municipal y las escuelas, por ejemplo, hace años atrás, teníamos una Ate que venían todos los meses, estaban acá junto a nosotros. La ATE siguiente, “porque hemos pasado por varias ATES”, juntaban a los equipos de gestión, de cada escuela, analizábamos la problemática de cada escuela, en el caso nuestro nos ayudaron a mejorar ciertos instrumentos de uso diario del colegio, por ejemplo: la pauta de observación al aula, que fue el último instrumento que la Universidad de Chile, revisó, evaluó, e hizo sus modificaciones.” (Directivo, Escuela M – 10).

“Quedan claros los canales de comunicación, pero a veces se demoran en dar las respuestas...(Directivo, Escuela M – 7)

El asesoramiento es por esencia un escenario de relaciones interpersonales y la comunicación es un elemento considerado como crítico para la consecución de los objetivos durante la asesoría, es decir, para la introducción de mejoras en las prácticas educativas. En este contexto el asesoramiento es considerado como un proceso técnico y social (Sánchez-Moreno, 1997), que involucra un proceso comunicativo con los distintos actores y estamentos de la escuela. Por lo tanto, es necesario ir compartiendo un mismo lenguaje y conceptualizando el problema (Domingo, 2010). Esa construcción de significados conjuntos debe iniciarse en la

escuela, para ir configurando las reglas de juego tanto en lo organizativo como en el Plan de Acción.

#### **4.6.2. Composición de los Contenidos de las Respuestas**

##### **4.6.2.1. Palabras claves ocupadas por Directivos**

Como una forma de determinar la importancia que dan los entrevistados a los contenidos en sus respuestas, se indicará el uso de palabras totales utilizadas en cada uno de los códigos establecidos. Lo que en primera instancia, permitirá determinar de modo global cuáles fueron los temas que para nuestros entrevistados tuvieron mayor interés o a los cuales se les dio mayor importancia para afirmar o reafirmar conceptos, detalles y reflexiones de cada dimensión, además de lograr dar sentido a cada respuesta y al poder de relación que tienen con respecto a los códigos o variables que son sometidos en MAXQDA.

Posteriormente, centraremos la atención en el grupo de atributos que los entrevistados menciona más frecuentemente. De este modo se analizan las “palabras claves” que usaron los entrevistados para afirmar cada uno de los conceptos. En este contexto, denominaremos palabras claves a una selección de palabras que fueron más mencionadas por los entrevistados, para dar forma a sus respuestas, las cuales fueron elegidas en base al seguimiento de cada respuesta y al fuerte poder de relaciones que tienen con respecto a las variables que se codificaron en el marco de la frase de contextualización, para ser analizados en el software Maxqda. Estas relaciones de palabras, nos entregarán la posibilidad de interpretar el sentido e importancia que cada entrevistado le otorga a los conceptos planteados en los códigos.



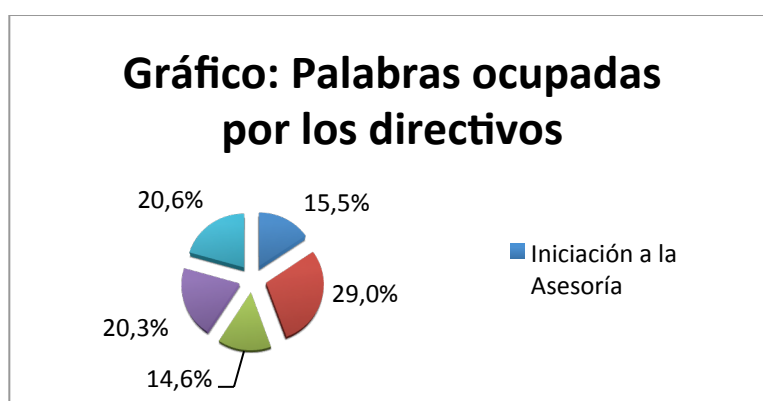
En primer lugar, se presenta la cantidad de palabras ocupadas por cada código en las entrevistas a directivos:

Grupo de texto	Código	Palabras	%
<b>Directivos de Escuela</b>	Iniciación a la Asesoría	2421	15,5
	Plan de Asesoramiento	4530	29
	Estrategias utilizadas por los Asesores(as)	2275	14,6
	Evaluación del Plan de Trabajo	3175	20,3
	Evaluación de la Asesoría	3224	20,6
	Total	15625	100

**Tabla 4-301 Directivos de escuelas según tipo de código**

Destacamos del análisis, que la mayor parte de las entrevistas para el grupo de texto “Directivos Escuelas”, el tema que ocupó mayor cantidad de palabras para afirmar los conceptos fue el ítem del **Plan de Asesoramiento**, con un 29% de las palabras usadas.

La gráfica de estas conclusiones para los directivos queda reflejada de la siguiente forma



**Gráfico 4-1 Palabras claves ocupadas por Directivos**

Se puede desprender de la gráfica, una escala de preferencia en cuanto al número de palabras utilizadas, que para los directivos capta la mayor parte de sus

intereses:

- Plan de Asesoramiento 29%
- Evaluación de la Asesoría 20,6%
- Evaluación del Plan de Trabajo 20,3%
- Iniciación a la Asesoría 15,5%
- Estrategias utilizadas por los Asesores(as) 14,6%

#### 4.6.2.2. Uso de palabras claves por cada Dimensión con los tres actores

Como ya se había indicado anteriormente, el seguimiento de las palabras claves previamente definidas, nos brinda una buena idea de la forma cómo se distribuyen los datos, dando una relación más precisa de los conceptos que queremos interpretar en base a las palabras usadas y al tipo de respuesta que se construyen en conjunción a los requerimientos de la entrevista, para ello, se exponen las siguientes tablas agrupadas por entrevistas, de las cuales se eligen las cuatro palabras más utilizadas por cada dimensión, presentándose en una tabla de orden lexicométrico donde se muestra cada palabra, su longitud, la frecuencia y el respectivo porcentaje.

El primer grupo de palabras corresponde a la Dimensión **Iniciación a la Asesoría** como eje principal, donde las palabras más recurrentes, usadas tanto por los directivos, profesores y asesores, son las siguientes expresadas en su frecuencia de uso y porcentaje:

Palabra	Longitud de palabra	Frecuencia	%
Matemática	10	28	23,3
Lenguaje	8	27	22,5
Participación	13	17	14,2
Selección	9	11	9,2
Otras Palabras	0	37	30,8

**Tabla 4-302 Uso de palabras claves de la Dimensión Iniciación a la Asesoría.**

De las cuatro palabras más recurrentes para este ítem, las de mayor frecuencia de uso son: Matemática, Lenguaje, Participación y Selección. Claramente se podría deducir que en el caso de Iniciación a la Asesoría, “Matemática” y “Lenguaje”, es tanto para los directivos, profesores y asesores lo más significativo, es decir concuerda plenamente con uno de los objetivos de la Ley SEP, que exige el compromiso de cada establecimiento educacional en lograr una mejoría sustentable de sus resultados educativos. Así, las escuelas que se acogen a esta ley, se ven obligados a elaborar y presentar al Mineduc un Plan de Mejoramiento Educativo que permita mejorar significativamente, los resultados de sus alumnos en indicadores asociados a las pruebas del SIMCE, donde las autoridades ministeriales “sugieren” priorizar en Matemática y Lenguaje. Esto se puede apreciar en los siguientes comentarios tanto de profesores, directivos y asesores:

“Principalmente está preferida al diagnóstico en los sectores de *Lenguaje y Matemática*, ellos hacían una especie de Plan de Mejoramiento con respecto a esos resultados y principalmente en ese foco.” (Directivo, Escuela M – 3)

“Generalmente van enfocados a los a *Lenguaje, Matemática y Planes de Mejora...*” (Profesora, Escuela M – 16)

“El impacto que tiene MASTER/ es un impacto integral, ahora, siempre focalizado en el aula, en la gestión curricular, pero a raíz de lo que nosotros podamos levantar en el aula, en especial en *Lenguaje y Matemática...*” (Asesora, 2)

El segundo grupo de análisis pertenece al **Plan de Asesoramiento** como eje principal, aquí las palabras más recurrentes en su frecuencia y porcentaje de uso son:

Palabra	Longitud de palabra	Frecuencia	%
Comunicación	12	31	30,7
Plan de trabajo	15	25	24,8
Perfil del Asesor	17	8	7,9
Otras Palabras	0	37	36,6

**Tabla 4-303 Uso de palabras claves de la Dimensión Plan de Asesoramiento**

De esta tabla, se puede establecer que las palabras más usadas y significativas para este ítem es “comunicación”, seguidas de Plan de Trabajo y muy atrás Perfil del Asesor. Con esto se podría interpretar, la importancia de la comunicación entre los actores establecimiento y la ATE, esta claro que una buena comunicación facilita las relaciones laborales y la coordinación, haciendo más eficiente la ejecución del Plan de Asesoramiento. Por lo tanto implementar mecanismos de comunicación acordados entre equipo ATE y la contraparte (equipo directivo y cuerpo docente), es fundamental para el éxito de la asesoría.

Esto se puede apreciar en los siguientes comentarios tanto de profesores, directivos y asesores:

“ Los mecanismos de comunicación son buenos, correos, teléfonos, personalmente vienen, se mantienen en contacto con nosotros...” (Directivo, M – 17)

“La comunicación es con la jefa de UTP, nos dice las fechas en las cuales va venir, qué van a hacer, y eso. Además nos comunicábamos por correos electrónicos, donde ellos nos informaban...”(Docente, Escuela M – 10)

“...como asesor me esfuerzo para que la *comunicación* sea sistemática durante todo el proceso, generalmente se entrega

una programación mensual de cuáles son las visitas, cuál es el horario de las visitas, el colegio decide si informar sobre esas fechas de observación, eso queda en libertad del establecimiento, porque hay colegios que informan a los profesores y otros que no.” (asesora, 1)

El tercer grupo pertenece a la **Dimensión Estrategias** como eje principal, aquí las palabras más recurrentes en su frecuencia y porcentaje de uso son:

Palabra	Longitud de palabra	Frecuencia	%
Asesoramiento	24	29	32,2
Estrategias	11	21	23,3
Coherencia	10	3	3,3
Otras Palabras	0	37	41,1

**Tabla 4-304 Uso de palabras claves de la Dimensión Estrategias Utilizadas**

De esta dimensión se establece que las palabras más significativas y de mayor frecuencia son, Proceso de Asesoramiento, Estrategias y Coherencia. Claramente, se puede determinar la importancia del asesoramiento como proceso o espacio de formación de competencias que se requieren para la vida profesional, lo que obliga a que sea coherente con el Plan de Mejora y articulado con su Proyecto Educativo. Para tomar en cuenta los intereses y necesidades de la escuela. Además de contemplar un seguimiento de manera de atender sus demandas en todo momento.

Esto se puede apreciar en los siguientes comentarios tanto de profesores, directivos y asesores:

“Sí, el asesoramiento está alineado a nuestro Plan de Mejora. Además los recursos vienen destinados para alcanzar los objetivos de nuestro plan.”(Profesora, Escuela M – 2)

“... Un buen Proceso de Asesoramiento debe tener un buen acompañamiento y monitoreo, que vengan acá y se instalen

junto a nosotros. Lo ideal es que sea aterrizado, que se tome un objetivo, pero que se haga bien.”(Directivo, Escuela M – 16)

“...un colegio escoge un tipo de asesoramiento de acuerdo a sus necesidades, y que ojalá utilice una ATE que esté en su región, para que pueda hacer un seguimiento eficaz..”(Asesora, regional)

El cuarto grupo pertenece a la **Evaluación del Plan de Trabajo** como eje principal, aquí las palabras más recurrentes en su frecuencia y porcentaje de uso son:

Palabra	Longitud de palabra	Frecuencia	%
SIMCE	5	36	32,4
Evaluación	10	32	28,8
Objetivos y Productos	21	6	5,4
Otras Palabras	0	37	33,3

**Tabla 4-305 Uso de palabras claves de la Dimensión Evaluación del Plan de Trabajo**

De esta tabla se observa que las palabras más significativas y de mayor frecuencia son: SIMCE y Evaluación respectivamente, siendo la de menor frecuencia Objetivos y Productos. Claramente, se determina que la evaluación del Plan de Trabajo está fuertemente relacionado con los resultados SIMCE, ya que las escuelas en su “Definición de metas a cuatro años”, deberán tomar decisiones en los subsectores que pretenden trabajar y mejorar aprendizajes SIMCE en ese lapso, y las ATEs deberán proveer de ayuda para estimular esa mejora.

Lo que se puede apreciar en los siguientes comentarios tanto de profesores, directivos y asesores:

“... y a pesar de ser la que ha tenido más larga data de permanencia con nosotros, no... no hemos visto resultados significativos en el SIMCE...”(Profesora, Escuela M – 2)

“A pesar de haber recibido asesoramiento, los resultados SIMCE no han mejorado...”(Directivo, Escuela M – 8)

“si finalmente, todo esto está medido a través de resultados, y generalmente, los resultados están relacionados con el SIMCE”.(Asesora, regional)

El quinto y último grupo corresponde a la **Evaluación de la Asesoría** como eje principal, aquí las palabras más recurrentes en su frecuencia y porcentaje de uso son:

Palabra	Longitud de palabra	Frecuencia	%
Cultura	7	37	35,6
Capacidades Instaladas	22	20	19,2
Utilidad	8	10	9,6
Otras Palabras	0	37	35,6

**Tabla 4-306 Uso de palabras claves de la Dimensión Evaluación de la Asesoría**

De las palabras más recurrentes para este ítem, las de mayor frecuencia de uso son: Cultura, Capacidades Instaladas y Utilidad. Se observa, que dentro de la dimensión la palabra más significativas para los entrevistados, corresponden a Cultura. Esto tiene sentido, por ser un concepto relativamente nuevo y dinámico que ha permeado a las escuelas. Además, se espera que el asesoramiento educativo, sea el socio estratégico en el diseño e implementación de estrategias de las mejoras y que pueden transformar la cultura escolar , para construir capacidades a lo largo del proceso. La evidencia internacional ha mostrado que esto no es factible en un período breve y que el cambio para mejorar las escuelas toma tiempo, dinero y trabajo (Treviño, et al., 2009).

Lo que se puede apreciar en los siguientes comentarios tanto de profesores, directivos y asesores:

“Yo creo que recién ahora se está formando una cultura en relación al asesoramiento, llevan varios años trabajando las ATES en el

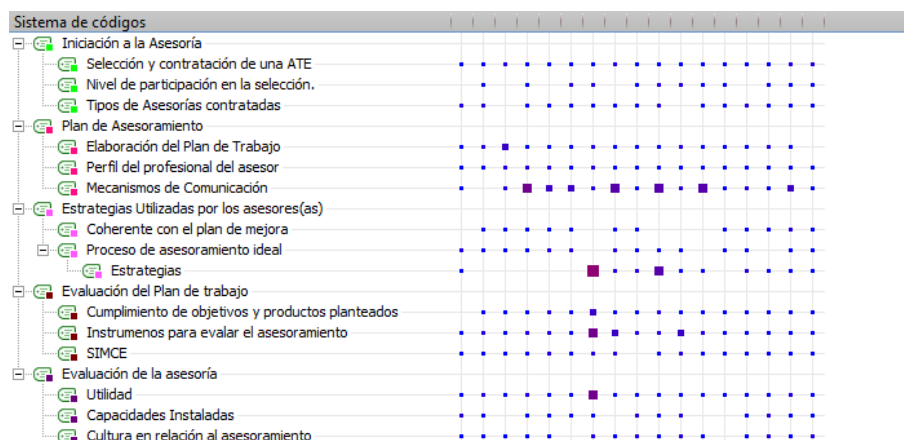
colegio y los profesores se están acostumbrando a trabajar con ellas, no queda otra.” (Profesor, Escuela M – 6)

“No, la cultura está en proceso de instalación, además falta sistematización en los procesos de asesoramiento dentro de la escuela.”(Directivo, Escuela M – 9)

“No, yo creo que falta mucho para que el asesoramiento esté inserto en la cultura de la escuela, en general falta una receptividad con respecto a la opinión externa...”(Asesora, 1)

#### 4.6.2.3 Segmentos extraídos desde la entrevista Directivos

Antes de comenzar con los análisis de segmentos extraídos, se presentarán los resultados de las tendencias correspondiente a las respuestas en los subcódigos para los directivos, que se pueden visualizar en el siguiente esquema.



**Figura 4-2 Análisis de segmentos extraídos**

Los resultados de las tendencias para las preguntas que surgen a los directivos en las entrevistas, se puede observar en el esquema anterior, los distintos indicadores que tiene mayor cantidad de segmentos recuperados. A partir de estos segmentos se muestra la instancia lógica de la interpretación de los subcódigos analizados.

Este tipo de análisis permite evidenciar la presencia de temas y/o palabras en un contenido. Es decir, interesa particularmente a esta investigación el análisis



e interpretación del conjunto de informaciones que se relacionan con las categorías de interés, y las redes de interacción que se pueden llegar a establecer entre estas. Es decir, se ha aplicado un análisis por categoría lo que implica la descomposición del texto por temas, seguido de la clasificación de estos temas en categorías o subcategorías, según agrupaciones analógicas.

Por lo tanto, el análisis de la información recogida a partir de las entrevistas, se exponen a través de los segmentos de textos que componen las respuestas a las principales preguntas realizadas en las entrevistas. Esto permitió afinar lógicas de análisis y profundizar en la lectura descriptiva de las fuentes, buscando acuñar categorías conceptuales, entendiendo éstas como conceptos creados con el fin de comprender la idea central y que permite visualizar una acción, un proceso o un incidente. Estos al igual que los análisis de códigos, se muestran en relación a los grupos de participantes, es decir, directivos y docentes de escuelas, como asesores ATEs.

Para interpretar los segmentos extraídos del texto se consideraron los siguientes aspectos:

1. Donde dice “texto”, indica su procedencia y al grupo al cual pertenece.
2. La posición se refiere al número de texto de donde se extrajo dicho párrafo, puede ser más de un párrafo.
3. El código está previamente definido y se relaciona con el segmento de texto extraído.

Además se extrajeron los segmentos más significativos de las entrevistas realizadas a los directivos de los establecimientos educacionales, y están enmarcadas dentro de un contexto de preguntas, que surgen de los diferentes indicadores que se quieren interpretar.

A continuación se mostrarán frases codificadas y la interpretación de segmentos extraídos desde la entrevista a directivos de escuelas, la que ilustran los tres sub códigos de la dimensión **Iniciación a la Asesoría** , que se han descrito precedentemente:

## Iniciación a la Asesoría

La dimensión Iniciación a la Asesoría, se revisa la opinión de los directivos desde la elección de una ATE, hasta los tipos de asesorías en que han participado. En esta categoría se pueden identificar tres subcategorías, **Contratación de una ATE, Nivel de participación en la selección y Tipos de Asesorías contratadas**, siendo la primera donde se extrae la mayor cantidad de segmentos.

La mayoría de los docentes directivos manifiesta que la **Contratación de una ATE**, fue realizada por el sostenedor, respondiendo a un Plan Comunal de Mejoramiento. A continuación, se presenta una serie de citas textuales donde se puede observar las respuestas dadas por los entrevistados, relacionadas con la Selección y Contratación de una ATE:

Texto	Posición	Código	Segmento
Directivos Esc. M – 5	3 - 3	Iniciación a la Asesoría\Contratación de una ATE	“La Corporación tomó como asesoría de las ates la U.CH, CHILEDUC y ARQUIMED de manera unilateral, se nos informó que íbamos a participar dentro del Plan Comunal de Educación, por tanto, no tuvimos la oportunidad de elegir”.
Directivos Esc. M – 9	3 - 3	Iniciación a la Asesoría\Contratación de una ATE	“Hay dos procedimientos, pero nosotros no hemos escogido asesoramiento propio, porque hemos aceptado las que nos dio la Corporación, que son las ATEs y U.CHILE y CHILEDUC, que la verdad son impuestas, porque, en años anteriores, la primera vez que comenzó esto, el 2008, se llamó a los directores y a los jefes técnicos y se eligió entre todos la ATEs. Después de ese año la mayorías de las asesorías

			han sido seleccionadas por el sostenedor”.
Directivos Esc. M – 10	3 - 3	Iniciación a la Asesoría\Contratación de una ATE	“La verdad de las cosas es que la selección de las ATEs ha sido orientada desde la corporación municipal, tengo entendido que es por el costo de las ATEs, que significa traerlas muchas veces del norte del país, por lo tanto las escuelas se agrupan, ejemplo, una capacitación con un diplomado directivo con la Universidad de Chile, para ello nos juntamos 9 escuelas, otras escuelas tomaron otro tipo de perfeccionamiento de la Universidad Católica y también tuvieron que reagruparse para poder pagar el costo que es traer estas universidades por dos o tres días”.

**Tabla 4-307 Contratación de una ATE**

Se evidencia respecto a la selección y contratación de una ATE, existen dos posibilidades: que sea seleccionada por la escuela o por la Corporación Municipal.

Pero en el último tiempo, los establecimientos han comenzado a “optar” por las asesorías designadas por el sostenedor.

Al ser la corporación la encargada de designar los Procesos de Asesoramiento a las escuelas, los discursos apuntan a una imposición por parte de la corporación que no estaría considerando las reales necesidades de los establecimientos educacionales. Respondiendo a una lógica económica que busca abaratar costos y responder a las necesidades de la comuna.

Los planes comunales de educación, al universalizar las asesorías, hacen que los establecimientos educativos no puedan seleccionar o contratar una ATE a partir de sus necesidades individuales y contextuales. Por otra parte, en primera

instancia (año 2008), las ATEs eran contratadas por decisión de Directivos y Jefes Técnicos, por lo que no queda del todo claro cómo ocurre la pérdida de autonomía de las escuelas en la selección y contratación de las ATEs ¿Es un tema de costos? o ¿Poca oferta de asesorías en la región?. La evidencia nos indica que centralización en la oferta de asesorías es uno de los desafíos que estos establecimientos deben enfrentar, ya que la disponibilidad de estos servicios es muy distinta según la ubicación geográfica, puesto que la mayoría de la oferta se encuentra en el centro del país (Elacqua et al., 2009). Esto pudiese explicar en alguna medida la decisión de la Corporación Municipal.

En el indicador **Nivel de participación en la selección**, es un tema de discusión para los directivos, en el cual indican que su nivel de participación en la selección de una ATE es bajo. En su discurso ellos señalan:

Texto	Posición	Código	Segmento
Directivos Esc. M – 3	5 - 5	Iniciación a la Asesoría\Nivel de participación en la selección.	“Ninguna, es algo impuesto por el sostenedor, nosotros sólo acatamos y ejecutamos en los que se nos solicita, en cuanto a calendarización, asistencia reuniones, pero nunca hemos tenido una incidencia en la selección de las ATE”.
Directivos Esc. M – 9	7 - 7	Iniciación a la Asesoría\Nivel de participación en la selección.	“No, nunca se conoce el Plan de Asesoramiento, porque siempre se dice “ustedes van a tener tal y tal ATE y van a hacer estos cursos, nada más”.
Directivos Esc. M – 4	5 - 5	Iniciación a la Asesoría\Nivel de participación en la selección.	“El sostenedor, durante todos estos últimos años hemos estado trabajando con CHILEDUC”.

**Tabla 4-308 Nivel de participación en la selección.**

Los directivos expresan que el nivel de participación de las instituciones educativas es prácticamente, nulo. El sostenedor es el encargado de designar las asesorías en cuestión. Si bien, los directivos participan en un proceso de

reuniones informativas en torno a las ATEs que se van contratar, la decisión final la toma el sostenedor y los establecimientos deben acatar lo que respecta a reuniones y calendarización del Proceso de Asesoramiento.

Por otro lado, los establecimientos no son informados con anticipación respecto al Plan de Asesoramiento, el cual a su vez viene ya predeterminado. No siendo coherente con la experiencia internacional y nacional que nos dicen que una ATE de calidad, es aquella que toma en cuenta los intereses y necesidades de la escuela, y es contextualizada a pesar que se haya planteado de manera prediseñada (Bellei & Gozález, 2010). Por lo que persiste la duda en torno la pertinencia de estos planes y su efectividad en la mejora de las escuelas.

El **Tipo de Asesoría contratada**, es según los directivos un apoyo externo de específico, que responde principalmente a Lenguaje y Matemática, siendo acorde con la programación anual de las metas en la implementación sus Planes de Mejoramiento Educativo. Ellos(as) expresan lo siguiente:

Texto	Posición	Código	Segmento
Directivos Esc. M – 15	5 - 5	Iniciación a la Asesoría Tipos de Asesorías contratadas	“Como escuela, la que hemos podido contratar en forma autónoma, es una de la UMAG en asesoramiento en TICS y MASTER7, que era una asesoría pedagógica en Matemáticas y Lenguaje”.
Directivos Esc. M – 16	19 - 19	Iniciación a la Asesoría Tipos de Asesorías contratadas	“En el caso de los profesores fue capacitación de Lenguaje, capacitación de Matemática. A mitad de eso evaluamos, hicimos un informe con las sugerencias de los colegas acerca de la capacitación recibida”.
Directivos Esc. M – 4	7 - 7	Iniciación a la Asesoría Tipos de Asesorías contratadas	“Asesoría fue todo lo correspondiente al trabajo de los directivos como liderazgo, y después lo que correspondió a las capacitaciones de profesores en Lenguaje y Matemática”.

**Tabla 4-309 Tipos de Asesorías contratadas.**

Entonces, del discurso de los directivos se desprende que las Ates contratadas apunta a las políticas educativas SEP, en relación a la implementación del PM-SEP, los establecimientos deberán planificar y organizar su Proceso de Mejora Educativa centrado en los aprendizajes de los estudiantes (MINEDUC, 2008a), especialmente en la selección de los subsectores, de Lenguaje y Comunicación y, en segundo lugar, Matemática (Treviño et al., 2009). Por lo tanto, directa o indirectamente, las ATEs contratadas estarían apuntando a las necesidades específicas y diversas en lo que respecta a estos subsectores en los cuales deben mejorar sus puntajes SIMCE. Esto independiente de que la contratación haya sido en forma autónoma o impuesta por el sostenedor.

Se destaca además entre los entrevistados asesorías entregadas por ATEs, en áreas como las TICS para los profesores y liderazgo para los directivos, lo cual complementaría las asesorías pedagógicas para la búsqueda de mejores resultados de aprendizajes.

Otro elemento importante de resaltar, es la evaluación del proceso por parte de los directivos y profesores, donde emiten sugerencias para mejorar la asesoría, estas son fundamentales para retroalimentar el trabajo de las ATEs.

### **Plan de Asesoramiento**

La Dimensión Plan de Asesoramiento, es donde se revisa la opinión de los directivos desde el Plan de Trabajo de una ATE hasta los mecanismos de comunicación. Aquí se pueden identificar tres subcategorías, **Elaboración del Plan de Trabajo, Perfil del profesional del asesor y Mecanismos de Comunicación**, siendo esta última donde se extrae la mayor cantidad de segmentos.

En la opinión de los directivos para el indicador **Elaboración del Plan de Trabajo**, es una instancia donde ellos deben exponer sus demandas y necesidades, para que el asesor los tome en cuenta en la elaboración de su Plan de Trabajo. Lo cual no sucede y queda expresado en los siguientes discursos:

Texto	Posición	Código	Segmento
Directivos  Esc. M – 15	9 - 9	Plan de Asesoramiento\ Elaboración del Plan de Trabajo	“Cuando son de la Corporación lo determina la corporación con la ATE, nosotros no participamos. Cuando nosotros la pedimos, se arma en conjunto el Plan de Asesoramiento, como paso con la UMAG, con MASTER7 ellos ya tenían un modelo”.
Directivos  Esc. M – 16	11 - 11	Plan de Asesoramiento\ Elaboración del Plan de Trabajo	“El problema es, como ellos vienen a asesorar todas las escuelas, no pueden trabajar individualidades. Cuando nos dijeron que vendría la U de Chile, nosotros dijimos “excelente”. Ellos vinieron y nos preguntaron en qué queríamos trabajar, les dijimos que el problema más grave es el monitoreo, evaluación y monitoreo, por ejemplo del PEI. Y ellos nos dijeron “¿qué específicamente?”, nosotros indicamos que en la aplicación de instrumentos. Enviamos todo, pero luego llegaron con otro plan que la Corporación les había pedido para las 9 escuelas que trabajaron con la U. Chile y 9 escuelas que trabajaron

			con la U. católica. Entonces no trabajamos en lo que pedimos”.
--	--	--	--

**Tabla 4-310 Elaboración del Plan de Trabajo.**

Cuando las ATEs están determinadas por la Corporación, son éstas la que desarrollan totalmente los Planes de Trabajo de Asesoramiento, contrastando con las individualidades y necesidades de los establecimientos educacionales. En estos casos, los Planes de Asesoramiento son estandarizados y están destinados a una variedad de escuelas con distintos contextos y realidades, por lo que no apuntan a las necesidades particulares de los establecimientos. En la práctica, no se puede solucionar desde afuera los problemas prácticos de los directivos, ya que la solución de los problemas están dentro de las escuelas (Ibernon, 2007).

Investigaciones similares indican que uno de los principales factores de riesgo están relacionados con las asesorías impuestas, esto provoca que los docentes y directivos no se apropien de las actividades propuestas, y las perciban como ajenas a ellos (Espínola et al., 2008). Como ya se mencionó anteriormente una asesoría debe incorporar las necesidades de la escuela al Plan de Asesoría e involucrar a los docentes y directivos. Esta tendencia se estaría dando según los entrevistados, cuando los establecimientos tienen la opción de elegir sus asesorías.



El indicador **Mecanismos de Comunicación**, los directivos indican cuales son los Mecanismos de Comunicación entre el asesor y asesorados, en la implementación del Plan de Asesoramiento. La mayoría de la opiniones centran el discurso en la coordinación que se realiza a través de reuniones pactadas y correo electrónico, ya que la mayoría de las Ates no son de la región. Aquí los directivos dicen lo siguiente:

Texto	Posición	Código	Segmento
Directivos Esc. M – 15	13 - 13	Plan de Asesoramiento\ Mecanismos de Comunicación	“Sí, en caso de los asesores externos nos comunicamos por correo electrónico y cuando vienen nos reunimos para ver cómo va el cumplimiento de lo comprometido en el Plan. Y cuando hay involucrado acompañamientos los acuerda la Corporación con la ATE, las fechas y el tipo de acompañamiento”.
Directivos Esc. M – 11	11 - 11	Plan de Asesoramiento\ Mecanismos de Comunicación	“Sí, se hacen observaciones con respecto a las asignaturas, a lo disciplinar, a los tiempos, como era un ATE que venía desde Santiago, entonces los tiempos los ponían ellos con el sostenedor, que muchas veces el tiempo donde se iban a realizar las clases, no eran los más pertinentes para la escuela, no había una comunicación directa con la escuela, sino que con el sostenedor, se producían grandes problemas para asistir, ahora, la escuela tuvo que ajustarse a los tiempos de la ATE, y nosotros tratamos de que todos los colegas participen en los talleres, que

			cumplan un 100%, y nosotros también, y lo otro que por ejemplo apuntamos a Lenguaje, porque en Matemáticas querían abarcar como un Plan de Matemática, y no se alcanzó porque se encontraron debilidades en los colegas, de conceptos básicos en matemática.
Directivos  Esc. M – 10	31 - 31	Plan de Asesoramiento\ Mecanismos de Comunicación	“Sí, está dentro del Plan de Trabajo. Además, semanalmente nosotros tenemos un Consejo Técnico de Profesores, que en este caso son los miércoles, y se discuten todos los temas, incluidos los de las asesorías, donde se conversan las actividades, lo que viene, lo que ellos piden a futuro, es más, yo creo que los colegas están bien informados”.

**Tabla 4-311 Mecanismos de Comunicación.**

La comunicación se desarrolla mediante la emisión y recepción de correos electrónicos, reuniones presenciales e incluso a través de acompañamientos al aula. Así mismos, los mecanismos de seguimiento, se encuentran establecidos dentro de los Planes Trabajo que presentan las ATEs. Esto nos podría indicar que el asesoramiento realizado, se va construyendo y ejerciendo en contextos de las relaciones que se van cimentando con los asesorados, a los cuales se les presta servicio, así como en una dinámicas de trabajo en las que se relaciona y colabora con otros, es considerado como un valor y norma deseable en los asesores (Escudero et al., 2008). En este sentido se menciona que en los mecanismos de seguimiento, se convierten en procesos de retroalimentación, donde los resultados de ellos son incorporados en los consejos de profesores, instancia de conversación técnica en relación a la asesoría y de masificación de la información hacia la

comunidad educativa.

Se menciona además que parte de la comunicación y el seguimiento del Plan está también dirigido por la Corporación, como es el caso de los acompañamientos, algo lógico considerando que es la institución quien contrata y evalúa el desempeño de las ATEs.

En el indicador **Perfil del Profesional del Asesor**, los directivos mencionan algunas características deseables que debe poseer un asesor que trabaje en su establecimiento, donde una de las características principales es ser un profesional cercano al aula, que articule la teoría con la práctica, posea competencias comunicativas, entre otras.

Al parecer este tipo de habilidades se van mencionando en diferentes aproximaciones, según las opiniones de los directivos como vamos a ver:

Texto	Posición	Código	Segmento
Directivos  Esc. M – 18	9 - 9	Plan de Asesoramiento\ Perfil del profesional del asesor	“Yo creo que el perfil del asesor de profesionales, tiene que ser una persona que se maneje muy bien en la asignatura en la que va a asesorar, ya sea Lenguaje, Historia, Ciencias, etc. que sea alguien que tenga excelencia académica o que probablemente, haya demostrado algún tipo de trabajo con resultados y que tenga una llegada fundamentalmente para trabajar con los profesores en términos muy realistas, no desde la teoría, sino en una combinación teórico practica y que asuma lo teórico al servicio de la necesidad práctica que tiene en el aprendizaje de los alumnos y cómo puede influir en el trabajo, que hace

			<p>el profesor y el trabajo no de asesoría a larga distancia ni dos veces al año, necesitamos una persona que en su perfil debe tener la disposición para trabajar en terreno, para que se meta en la sala de clases también en conjunto con el profe, y desde de allí pueda teorizar y pueda entonces también generar nuevas formas de mejorar el aprendizaje , pero no nos sirve una cuestión envasada que esta hecha en Santiago para una realidad que tal vez, sea la de allí y que se quiera aplicar sin ningún tipo de filtro a una situación que es muy diferente”.</p>
<p>Directivos</p> <p>Esc. M – 2</p>	25 - 25	<p>Plan de Asesoramiento\ Perfil del profesional del asesor</p>	<p>“Alguien con mecanismos de comunicación fluida, alguien que esté en terreno, que tome todas las sugerencias que vienen desde acá, de lo que nosotros necesitamos. Debe ser una persona que maneje la disciplina en la que está asesorando, ya sea en el área administrativa o en las asignaturas que está trabajando, en nuestro caso por ejemplo, estamos trabajando en Lenguaje y Matemáticas.... Entonces tiene que ser una persona que domine cada una de las especialidades que está trabajando. Debe ser una persona proactiva, abierta a las sugerencias, con buenas capacidades para</p>

			comunicarse con todos los colegas, con empatía y además una persona que... no sea impositiva en términos de “yo soy la asesora y tú tienes que hacerme caso o yo sé más”... eso”.
--	--	--	---

**Tabla 4-312 Perfil del profesional del asesor.**

El perfil que los directivos buscan de un asesor, más allá de ser un profesional competente, es que debe adecuarse a las áreas deficientes en las cuales va trabajar. De ser una persona empática, sobre todo en la práctica pedagógica desarrollada en aula, adecuándose en el contexto y colaborando con distintas herramientas y metodologías propias de la especialidad en la cual esta trabajando. Por otra parte, cabe agregar que el asesor ideal desde la perspectiva de los directivos, tiene que corresponder con un profesional comunicativo, proactivo, abierto a las consideraciones de la comunidad educativa y que esté presente en la escuela, en especial en el aula.

Varias de las características mencionadas por los entrevistados concuerdan con lo que menciona Kochan, donde indica que un Proceso de Asesoramiento en una institución educativa, el asesor debe presentar las siguientes capacidades (Kochan, 2010):

- Debe tener un conocimiento profundo de la organización. Ser perceptivo y sensible frente a las necesidades de los miembros de la organización.
- Activo frente al proceso de cambio.
- Saber escuchar.
- Mantener informada a la organización.
- Siempre visible.
- Comprometido con el proceso.
- Muy flexible.
- Participar activamente en el desarrollo del proceso de cambio.

- Abierto a subsanar dificultades.

Lo que indica que los directivos tienen cierto grado de conocimiento en relación al perfil del Profesional Asesor. Por lo tanto, si se tiene claro cuál es perfil de un asesor en una institución educativa, se puede enfocar de mejor modo la selección de este profesional.

Otro de los elementos que se toman en consideración, es que los asesores sean destacados en el área donde se desempeñan y lo ideal sería que tengan algún reconocimiento, como la excelencia académica o hayan obtenido resultados destacados con sus alumnos.

### **Estrategias de Utilizada por los Asesores**

En la presente dimensión se evidencia la opinión de los directivos, desde la coherencia de una ATE con el Plan de Mejora hasta las estrategias utilizadas por los asesores. En esta dimensión se pueden identificar tres subcategorías, **Coherente con el Plan de Mejora, Proceso de Asesoramiento Ideal y Estrategias**, siendo la tercera donde se extrae la mayor cantidad de segmentos.

Para el indicador **Coherente con el Plan de Mejora**, los directivos opinan de cuán coherente es el asesoramiento con los Planes de Mejora de los establecimientos. Aspecto no menor para alcanzar los compromisos de mejoramiento asumidos ante la autoridad. En relación a esto los discursos de los directivos es el siguiente:

Texto	Posición	Código	Segmento
Directivos  Esc. M – 16	35 - 35	Estrategias Utilizadas por los asesores(as)\ Coherente con el plan de mejora	“Sí, porque los planes estaban enfocados en Lenguaje y Matemáticas, y las asesorías eran en Lenguaje y Matemáticas, el problema es que nosotros hacemos el plan, y entonces la Corporación nos envía tal acción para trabajar con la ATE. “Colóquela” porque eso es para cobrar la plata de la ATE. El

			problema es que trabajan con muchas escuelas y el trabajo es poco personalizado”.
Directivos  Esc. M – 6	21 - 21	Estrategias Utilizadas por los asesores(as)\ Coherente con el plan de mejora	“No tenía mucha convergencia lo que ofreció el sostenedor con las necesidades que tenía el colegio. El colegio en su PME plantea algunas acciones de acuerdo a las necesidades y lo que queremos potenciar y mejorar, y todas están centradas en resultados, porque eso es lo que se nos pide y creo que siempre va a ser así, porque la escuela esta para tener resultados educativos, entonces, como nuestro PME está en optimizar resultados, la oferta que tuvimos... no sabíamos cómo ubicarla respecto a nuestras necesidades. Había que reestructurar algunas cosas para que calce...”
Directivos  Esc. M – 18	27 - 27	Estrategias Utilizadas por los asesores(as)\ Coherente con el plan de mejora	“yo creo que ha sido coherente solo en cuanto a diagnóstico o sea nos ha permitido saber dónde estamos pero no nos ha permitido saber cómo mejorar”.

**Tabla 4-313 Coherente con el plan de mejora.**

La coherencia entre el Proceso de Asesoramiento y el Plan de Mejora tiene ciertos contrastes. A partir del primer discurso, podemos ver que el plan, al ser creado por las instituciones educativas, disienta con las decisiones tomadas por parte de la Corporación, pues exigen instalar las acciones de la asesoría, que muchas veces se destina a un trabajo universalizado para muchas escuelas,

dejando de lado las necesidades individuales de los establecimientos a modo de comunidad educativa.

Esto podría subsanarse si el sostenedor en conjunto con los establecimientos asumen la selección de ATEs, ya que ellos cuentan con baja experiencia en el área pedagógica y en las relaciones con las asistencias técnicas. En este sentido, un estudio realizado sobre las percepciones y requerimientos de los actores educativos respecto de la ATE (CIAE, 2010), revela que los sostenedores son percibidos por las autoridades regionales y provinciales del MINEDUC como débiles contrapartes de una ATE, por tener poca claridad acerca de lo que requieren o necesitan sus escuelas.

Lo anterior provoca que muchas veces los establecimientos deben entrar a alinear sus Planes de Mejora para compatibilizar con el accionar de las ATEs, cuando la lógica nos indica que debería ser la ATE la que debe alinearse a los Planes de Mejora. En este proceso, no se observa una relación bilateral entre el asesor y los asesorado para que exista un flujo de información en ambas direcciones.

Otro elemento que se desprende es la coherencia con el diagnóstico, puesto que está focalizado principalmente, en Lenguaje y Matemáticas, pero al parecer se diluye al implementar las estrategias estandarizadas del Plan de Asesoramiento. Una explicación posible podría relacionarse a que no todas las ATEs tienen claro su contenido metodológico de trabajo, con y en las escuelas (Fiabane et al., 2009a). Además, si sus planes de trabajo no están vinculados a las necesidades sentidas y expresadas por los asesorados, entonces, se puede cuestionar la pertinencia y coherencia del asesoramiento con el Plan de Mejora del establecimiento.



En el indicador los directivos mencionan como debería ser **Proceso de Asesoramiento Ideal**, aquí ellos expresan las características que según ellos debería tener este proceso. Al respecto su discurso indica que:

Texto	Posición	Código	Segmento
Directivos Esc. M – 15	43 - 43	Estrategias Utilizadas por los asesores(as)\ Proceso de asesoramiento ideal	“Creo que los asesoramientos son instancias que uno tiene que canalizar muy bien. Pueden haber muchas asesorías en las escuelas y no van a llegar a buen fin porque son impuestas... la imposición es un tema que no ayuda a resolver problemáticas internas, deben ser acorde a nuestras necesidades como escuela. También deben promover el trabajo en equipo, porque el trabajo con grupos aislados tampoco es muy productivo, debe ser integradora... y deben involucra a toda la escuela. Es súper importante ver a la escuela como equipo, no a una parte de la escuela, sino el equipo escuela, así te comprometes más, todos deben ser parte de, no el primer ciclo, sino la escuela, alineada”.
Directivos Esc. M – 17	57 - 57	Estrategias Utilizadas por los asesores(as)\ Proceso de asesoramiento ideal	“Creo que tendría que ser desde el Plan de Mejora, que ellos estén presentes en el Plan de Mejora y vean si tienen esas herramientas dentro de su contexto. Es decir, ¿Qué necesitamos mejorar? La lectura y la comprensión de lectura.

			<p>Mejorando eso se van a mejorar muchas cosas. Operatoria en matemática, algo tan sencillo como las tablas que saben que tienen multiplicar, pero no saben las tablas, en octavo estamos haciendo cosas. Pero ellos vienen e instalan su plan de trabajo y dan por hecho que el niño ya lee, dan por hecho que ya sabe las tablas, dan por hecho muchas cosas, entonces claro el plan apunta a mejorar la comprensión de lectura, pero no evalúa la calidad lectora del alumnos, entonces nosotros con nuestras herramientas tenemos que tratar de mejorar lo otro, de mejorar las tablas, de mejorar la lectura, para que pueda la ATE salir adelante, de hecho por ejemplo el segundo cuando le estamos haciendo las pruebas voy yo y les leo a los chicos la prueba, que se yo, pato en un lado, yo en el otro y la profesora jefe en el otro y le vamos leyendo de a uno, porque como no leen, no pueden contestar”.</p>
--	--	--	---

**Tabla 4-314 Proceso de asesoramiento ideal.**

A partir de los discursos en cuestión, podemos percibir una apelación institucional ante un hecho determinado: la elección autónoma de los Procesos de Asesoramiento y la participación de las ATEs en la elaboración del Plan de Mejora de las escuelas. Si bien, se alude a un trabajo programado y organizado, el

discurso apunta al sentido mismo del asesoramiento educativo, es decir ¿qué sentido tiene recibir una asesoría “ya determinada”, más aún cuando se encuentra descontextualizada de las necesidades del establecimiento? No sólo se exige una elección autónoma de las ATEs, también se hace énfasis a saciar técnicamente las necesidades “contextuales” de una comunidad educativa, teniendo en consideración que los alumnos no conforman una población homogénea. Todos estos aspectos juegan un papel importante y por ello es necesario considerar que determinadas formas de organizar el asesoramiento, pueden potenciar a los participantes a que se impliquen en las diferentes formas de afrontar los problemas y que mantengan el interés suficiente para solucionarlos. Esto va más allá de las tareas que se realizan, tiene que ver con las creencias y percepciones mutuas, así como el sentido de pertenencia que las personas encuentran en la relación (Carretero et al., 2008).

En este sentido, se hace referencia a un tipo de asesoría que sea colaborativa con la comunidad educativa, para que se vea un Proceso de Mejora articulado dentro del establecimiento, y que además, tenga un efecto concreto en el aula. Además, dicha asesoría debe ser competente para entregar una metodología de modelamiento, una estrategia de enseñanza-aprendizaje que logre satisfacer las necesidades del establecimiento a nivel de aula. Lo cual no está lejos de lo que dice la literatura nacional sobre lo que sería una buena ATE (Bellei et al., 2010c):

- Diagnósticos profundos de la realidad de la escuela: un buen diagnóstico es fundamental para el trabajo conjunto con las ATEs, dando las directrices del trabajo a realizar.
- Foco de la ATE: Debe centrarse en el contexto diario que vive la escuela y desarrollar las competencias y en los docentes para lograr mejorar los aprendizajes de sus alumnos.
- Modelos de trabajo Ates: No debe ser impositiva, debe tener mecanismos claros de comunicación e incluir metodologías que aporten al quehacer diario de la comunidad educativa.
- Material de apoyo: que ayude a los actores internos a comprender mejor las

estrategias de mejoramiento que se planean desarrollar.

- Relación sólida entre los distintos actores del sistema: participación y colaboración, a través cultura de colaboración, que involucrar dentro de lo posible a toda la comunidad educativa en los esfuerzos de mejoramiento.
- Pertinencia de la asesoría: para que la intervención específicamente diseñada responda a las necesidades que se pretende corregir. Debe tener un término intermedio, entre la prescripción y la flexibilidad, para que logre un buen ajuste entre los asesores y las necesidades del Plan de Mejora de las escuelas.
- Tiempos involucrados y disponibilidad de los asesores: debe definirse una forma de participación e implementar un Plan de Trabajo de manera progresiva, así como los mecanismos de seguimiento. Pero lo importante es que los cambio deben irse institucionalizado.
- Competencias de los asesores técnicos: debe tener una comunicación directa con el fin de propiciar las buenas relaciones y coordinar eficientemente las tareas. Como manejar las tensiones, el liderazgo y empatía. Y por sobretodo credibilidad.

Estos elementos si están bien articulados, darán mayor credibilidad al Proceso de Asesoramiento y tendrá mejor acogida en los establecimientos educacionales.

Para el indicador **Estrategias**, los directivos mencionan las metodologías y estrategias con las cuales trabajan los asesores durante los acompañamiento que realizan en las escuelas. Aquí ellos expresan lo siguiente:

Texto	Posición	Código	Segmento
Directivos  Esc. M – 8	11 - 11	Estrategias Utilizadas por los Asesores(as)\ Proceso de Asesoramiento Ideal\Estrategias	“Entonces ellos aplicaban evaluaciones de diagnósticos, luego ciertos desafíos donde el estudiante iba pasando ciertas etapas... si estaban en intermedio, en avanzado... se hablaba específicamente en Lenguaje y

			Matemática... eran los terceros básicos y los séptimos básicos. También se mostraban nuevas prácticas educativas”.
Directivos Esc. M – 8	15 - 15	Estrategias Utilizadas por los Asesores(as)\ Proceso de Asesoramiento Ideal\Estrategias	“...a principio de año, se aplicó pruebas de diagnóstico... ellos tabulaban y entregaban la información y daban algunas sugerencias metodológicas”.
Directivos Esc. M – 2	23 - 23	Estrategias Utilizadas por los Asesores(as)\ Proceso de Asesoramiento Ideal\Estrategias	“Instrumentos de diagnósticos, seguimiento y reflexión sobre las prácticas pedagógicas”.

**Tabla 4-315 Estrategias.**

Las estrategias utilizadas por las ATEs, están más focalizadas en la evaluación diagnóstica, en particular en las asignaturas de Lenguaje y Matemática. Posteriormente, se les entrega los resultados, en algunas ocasiones se clasifican a los alumnos de acuerdo a su nivel académico, algo similar a lo que realiza el SIMCE.

En esta etapa se produce lo que se ha identificado como “empalme” entre el Programa de Asesoría y la escuela, donde el asesor debe ser respetuoso y ganarse la confianza de los equipos directivos y docentes para evitar las resistencias iniciales que normalmente, se da en los Programas de Asesoramiento (Bellei et al., 2010a). En especial cuando se les entrega las sugerencias metodológicas para que sean aplicadas en el aula, donde se les realiza un proceso de seguimiento para finalizar con una retroalimentación de lo observado. Estas acciones deben fundamentarse en el aprendizaje autónomo, un trabajo horizontal y colaborativo, que permiten el desarrollo sistemático de las operaciones cognitivas vinculadas con la reflexión (Vezub, 2011). E ir institucionalizando las prácticas pedagógicas que mejores resultados le da en el aula.

Más allá del planteamiento teórico entregado por las ATEs, se hace énfasis a una estrategia que fomente los resultados mediante la acción, que se focalice en la sala de clases, en los recursos y estrategias metodológicas en relación a la enseñanza aprendizaje.

Además, es importante mencionar que la mayoría los directivos indican que aunque los contenidos del programa están claramente definidos antes del inicio de la asesoría, da la impresión, que el monitoreo entrega un espacio para ir flexibilizando la propuesta e implementación de acuerdo a las necesidades de las escuelas.

### **Evaluación del Plan de Trabajo**

En la dimensión Evaluación del Plan de Trabajo, se revisa la opinión de los directivos desde el cumplimiento de los objetivos por parte de una ATE, hasta cuál ha sido su aporte al SIMCE. En esta dimensión se pueden identificar tres subcategorías, **Cumplimiento de Objetivos y Productos Planteados, Instrumentos para Evaluar el Asesoramiento y SIMCE**, siendo la segunda donde se extrae la mayor cantidad de segmentos.

En relación al primer indicador de esta dimensión, **Cumplimiento de objetivos y productos planteados**, los directivos se refieren al nivel de logros que tienen los programas de asesoramiento en relación a lo comprometido en el plan de trabajo. Ellos expresan lo siguiente:

Texto	Posición	Código	Segmento
Directivos Esc. M – 10	27 - 27	Evaluación del Plan de trabajo\ Cumplimiento de Objetivos y Productos Planteados	“En cuanto a los objetivos sí, en cuanto a la calidad del producto es siempre discutible, porque siempre hay una u otra cosa que influye en el desempeño total, especialmente cuando estas ATEs no son de la región, y uno tiene que ver que son personas que están en el norte, que nos comunicamos a través de

			correos, no es lo mismo estar en vivo y en directo, verlos semanalmente, no es lo mismo”.
Directivos Esc. M – 10	27 - 27	Evaluación del Plan de trabajo\ Cumplimiento de Objetivos y Productos Planteados	“Sí, se llevó a cabo en el sentido de lo que está planificado en las sesiones presenciales, los trabajos online, el apoyo al directivo, la calendarización... bueno hubo que ir moviendo las fechas, pero en general se cumplió. Lo que yo diría, por ejemplo en relación a otras asesorías que he tenido en este trabajo... de tareas online y todo, es que faltó, yo creo, mayor... puntualidad en la entrega de los resultados y calificaciones. Hubo mucha demora y no hubo retroalimentación oportuna frente a eso, como si la tuve con otra universidad... es importante la retroalimentación y que los productos, tus resultados te los entreguen de forma oportuna y no esperes semanas o un mes para saber algo, porque tienes que ir monitoreando tu proceso... si vas bien o no”.
Directivos Esc. M – 3	31 - 31	Evaluación del Plan de trabajo\ Cumplimiento de Objetivos y Productos Planteados	Tampoco se ve el producto, porque lo que nosotros esperamos es poder mejorar de alguna manera que haya mejoramiento en la calidad de la educación, y eso se ve reflejado en que los estudiantes aprendieron más, y nosotros no vemos que

			nuestros estudiantes estén aprendiendo más o que los resultados por ejemplo, en matemática sean significativamente superiores comparándolos hace seis años atrás”.
--	--	--	--

**Tabla 4-316 Cumplimiento de objetivos y productos planteados.**

Los discursos en torno al cumplimiento de los objetivos y productos planteados, indican que lo propuesto por el Plan de Trabajo de una ATE, se cumple a nivel de objetivos, pero existe una discrepancia respecto a la calidad de los resultados. Un punto importante a destacar, es la programación de trabajo con respecto a la ATE, puesto que éstas, al ser del norte del país, no presentan un trabajo de índole 100 % presencial, sino que la comunicación y gran parte del proceso en sí, se concreta mediante correos electrónicos y asesoría a distancia.

Esto marca la diferencia con otras experiencias a nivel nacional, cuando todo el proceso de asesoramiento es presencial, las visiones son positivas de parte de los directores, quienes consideran que el apoyo recibido fue un aporte al proceso de la escuela, ya que fue constante y presencial, lo que permitió contar con apoyo cuando se requería, con una muy buena disposición por parte de los asesores (Muñoz et al., 2010). Con respecto a esto, el segundo discurso indica que los objetivos cumplidos por parte de la asesoría, recaen en las sesiones “presenciales”. Un punto a destacar, es que este discurso apela a una mayor puntualidad en el programa de trabajo, como también, un proceso de retroalimentación, el cual se considera vital para el buen desempeño de las ATEs a la hora de indagar en el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Además, se observa que los productos en relación a los aprendizajes no son los esperados por los directivos, no evidenciándose aumentos significativos en las mediciones realizadas a los alumnos años atrás, pensando que las ATEs están en las escuelas desde el 2008 a la fecha, por ende, algún impacto se podría esperar en relación a los resultados pedagógicos.



En relación al **Indicador Instrumentos Utilizados para Evaluar el Asesoramiento**, los directivos indican con que instrumentos evalúan el servicio prestado por la ATE. Los directivos aquí expresan lo siguiente:

Texto	Posición	Código	Segmento
Directivos Esc. M – 16	37 - 37	Evaluación del Plan de Trabajo\Instrumentos para evaluar el asesoramiento	“Nosotros hemos evaluado de distintas maneras las asesorías, como colegio evaluamos en la plataforma del Mineduc y a través de encuesta que ellos nos hacen llegar. Además de informes que nosotros enviamos al sostenedor”.
Directivos Esc. M – 10	43 - 43	Evaluación del Plan de Trabajo\Instrumentos para evaluar el asesoramiento	“Generalmente, nos llega una pauta, a fin de año, con todos los aspectos considerados, nos juntamos el equipo de gestión, previa conversación con el consejo de profesores, y evaluamos”.

**Tabla 4-317 Instrumentos para evaluar el asesoramiento.**

En los siguientes discursos se puede apreciar la existencia de distintos instrumentos para evaluar los Procesos de Asesoramiento. Las instituciones educativas evalúan mediante plataformas digitales del Ministerio. Es decir, el sostenedor como contratante del servicio y los directores como sus beneficiarios, evalúan su nivel de satisfacción con el proceso de implementación de la asesoría, en cuanto a: grado de cumplimiento del contrato, plazos y productos, logros de los objetivos, entre otros (Mineduc, 2011). Además de encuestas y pautas entregadas por las ATEs.

Otro mecanismo es cuando las instituciones elaboran informes y evalúan con ciertas esferas de la comunidad educativa (equipo de gestión, consejo de profesores, etc.). Se puede apreciar que los instrumentos son elaborados o entregados por las ATEs, y si bien se hace referencia a evaluaciones ligadas al consejo de profesores y el equipo de gestión, los establecimientos carecen de la de instrumentos propios para evaluar el desempeño de las ATEs . El tema es que,

estos instrumentos sólo miden las percepciones de los usuarios del servicio.

El indicador **SIMCE** cobra mucha importancia para los directivos, por estar relacionados a las metas comprometidas en sus Planes de Mejoramiento Educativo y las metas de efectividad se establecen en base a los promedios SIMCE. En relación a este indicador, los directivos expresan lo siguiente:

Texto	Posición	Código	Segmento
Directivos Esc. M – 11	39 - 39	Evaluación del Plan de Trabajo\SIMCE	“No, porque nosotros vamos viendo, los resultados que teníamos antes eran mayores a los de ahora con todas las ATEs, tenemos las implementaciones de las evaluaciones diagnósticas, la medición de resultados, y cada vez van más alumnos aumentando el nivel inicial y no sé qué pasa, o sea, no sé qué falta, pero las ATEs no se han reflejado, no hay relación entre ATE y resultado SIMCE”.
Directivos Esc. M – 2	37 - 37	Evaluación del Plan de Trabajo\SIMCE	“No. Mira, tenemos una segunda ATE que vino después de la primera del 2008...2009 sino me equivoco, 2009 o 2010... que es la que permaneció hasta ahora y que es corporativa, o sea, la Corporación la contrata para todos los colegios... y a pesar de ser la que ha tenido más larga data de permanencia con nosotros, no... no hemos visto resultados...”
Directivos Esc. M – 15	39 - 39	Evaluación del Plan de trabajo\SIMCE	“Es tan relativo, por que el mejoramiento del SIMCE depende de muchas variables... yo siento que desde el 2008 a la fecha hemos ido en aumento o al menos nos hemos

			<p>mantenido en los resultados. ¿Coincide con las asesorías? sí, puede ser un indicador, pero no sé qué tanto, porque como te mencionaba, no tienen permanencia en el tiempo. No es algo que te pueda decir con certeza”.</p>
--	--	--	---

**Tabla 4-318 SIMCE.**

Los discursos anteriores indican que no existe una relación entre SIMCE y ATE. Los directivos, en base a los datos SIMCE de resultados anteriores, comprueban que no hay una influencia significativa por parte de los procesos de asesoramiento en la mejora de estos resultados. De hecho, las ATEs que han sido designadas por la Corporación en los establecimientos educativos, las cuales llevan cierto grado de permanencia en las instituciones, no han demostrado resultados en torno a la mejora del proceso SIMCE.

Lo anterior concuerda con algunos resultados preliminares en cuanto a su implementación, indican que la implementación de la Ley SEP, aunque presenta un efecto positivo, no conlleva aún un alto impacto en el mejoramiento de la mayor parte de las escuelas del país. Y las que muestran una mejoría más sustantiva son aquellas que han obtenido históricamente, buenos resultados que en su mayoría son las escuelas autónomas (Valenzuela et al., 2013).

Una explicación posible en torno al no aumento de los resultados, es la gran cantidad de alumnos en nivel inicial registrados en los diagnósticos, dejando en claro que la intervención asesora no logra la evolución de los estudiantes a niveles más avanzados.

### **Evaluación de la Asesoría**

La última dimensión **Evaluación de la Asesoría**, se evidencia en el análisis de datos, la opinión de los directivos desde la utilidad de una ATE, hasta la cultura en relación a la asesoría. Aquí, se pueden identificar tres subcategorías, **Utilidad, Capacidades Instaladas y Cultura en relación al asesoramiento**, siendo la

primera donde se extrae la mayor cantidad de segmentos.

En relación al primer indicador de esta dimensión, **Utilidad**, los directivos se refieren a ella cuando colabora con el desarrollo e implementación de un modelo organizativo y pedagógico de la escuela, que los lleve a obtener buenos resultados académicos con sus alumnos. Ellos expresan lo siguiente:

Texto	Posición	Código	Segmento
Directivos Esc. M – 17	39 - 39	Evaluación de la Asesoría\Utilidad	“Lo que yo he visto son útiles para organizar, para guiar el trabajo, para que el profesor tenga claras las fechas, que a veces se nos va de la cabeza, y nos alargamos demasiado en un objetivo o un contenido, de repente nos pilla la prueba y no hemos terminado ¿Organizan? ¿Tienen un seguimiento claro?, sí, pero en cuanto al logro de resultados no he visto ninguna mejoría”.
Directivos Esc. M – 15	27 - 27	Evaluación de la Asesoría\Utilidad	“Sí, son útiles, uno debe ver el asesoramiento como un apoyo al trabajo de escuela. Uno tiene que quedarse con lo mejor de cada una de ellas y armar un esquema propio, ver con los colegas que se puede mejorar, para hacerla lo más pertinente a nuestra realidad”.
Directivos Esc. M – 16	51 - 51	Evaluación de la Asesoría\Utilidad	“Yo creo que hay asesorías buenas, hay que buscarlas no más, el problema es que estamos tan lejos... No es como estar en Santiago o en Valparaíso, donde hay más oferta de asesoramiento. Y el problema es que no son muchas escuelas y el

			aislamiento encarece los costos. Pero sí son útiles”.
--	--	--	--

**Tabla 4-319 Utilidad.**

El juicio de valor general que hay en torno al asesoramiento educativo, es relativo. Por una parte, se desprende un discurso positivo que se va transformando a negativo en la medida que transcurre el tiempo. Se coincide en la utilidad de las ATEs desde un punto de vista organizativo, aunque –como hemos vistos– con intensidades diferentes. Donde se destaca y coincide con otras experiencias, es que las asesorías aportan cierto orden a la gestión escolar y ayudan en la estructuración del trabajo coordinado (Bellei, et al., 2010a).

Los directivos, al ser representantes de los establecimientos educacionales, poseen una idea global que se desprende de estos discursos, que en gran medida demuestran cierta apreciación negativa en torno a los resultados de las asesorías. Esto puede deberse a que sólo algunas de éstas contribuyen a las necesidades de los establecimientos.

Otro factor a considerar, es la carencia de asesorías de índole regional, donde no sólo la descontextualización entre ATE y establecimiento puede ser una dificultad, sino que el aislamiento significa un alza en los costos a la hora de contratar un Proceso de Asesoramiento.

El indicador **Capacidades Instaladas**, los directivos deberían ver a la Asistencia Técnica Educativa como un recurso orientado a fortalecer las capacidades de las escuelas. Pero en la práctica, al parecer no se esta consolidando. En relación a esto, los directivos indican lo siguiente:

Texto	Posición	Código	Segmento
Directivos Esc. M – 6	15 - 15	Evaluación de la Asesoría\ Capacidades Instaladas	“Hay una buena disposición para ellos, pero el tema está en que no es algo que sea demasiado constante y permanente en el tiempo, con cierta regularidad entonces, eso tal vez hace que ser más bien intervenciones esporádicas y lo esporádico en educación no genera cambios”.
Directivos Esc. M – 8	73 - 73	Evaluación de la Asesoría\ Capacidades Instaladas	“No, porque falta. O sea, si la ATE estuviese con nosotros constantemente, por último, todas las semanas, yo creo que allí sería más fácil dejar capacidades instaladas, porque la ATE llega una vez al mes, nos da una serie de tareas, y por tener tareas, a pesar de uno agendarlas o calendarizarlas, generalmente uno lo va desplazando...”
Directivos Esc. M – 2	35 - 35	Evaluación de la asesoría\ Capacidades Instaladas	“Resultados inmediatos sí, en términos de lo que ellos venían a hacer, objetivos de corto plazo sí se lograron, pero más allá no. No han logrado instalar prácticas”.

**Tabla 4-320 Capacidades Instaladas.**

El análisis que se desprende del primer discurso, deja en claro que las

capacidades instaladas no logran concretarse en los establecimientos educativos, que si bien, existió la intencionalidad de dejar instaladas prácticas en las instituciones asesoradas, las capacidades no se consolidaron. Los discursos anteriores indican que la falta de seguimiento y la poca presencia concreta por parte de las asesorías, serían la causa de la imposibilidad de dejar capacidades instaladas.

En definitiva, no se considera a las asesorías como promotor de la mejora escolar y es similar, a algunos cualitativos que revelan una actitud más crítica frente a las ATE, en especial a las dificultades para instalar capacidades en los establecimientos y para adecuar su oferta a la realidad de estos (Irrarázaval, et al., 2012). Es necesario revisar si existe una metodología de transferencia de conocimientos o habilidades.

Para el indicador **Cultura en relación al Asesoramiento**, los directivos mencionan cómo se a ido construyendo la cultura de asesoramiento en sus establecimientos. Aquí el discurso de los directivos es el siguiente:

Texto	Posición	Código	Segmento
Directivos Esc. M – 10	17 - 17	Evaluación de la Asesoría\Cultura en relación al Asesoramiento	“Sí, ha sido paulatino, se fue implementando con el tiempo, porque la primera ATE fue una ATE que la Corporación impuso, que vino, trabajó con nosotros, nos adecuamos a ellos, pero a medida que fue pasando el tiempo uno fue aprendiendo, y fue exigiendo otras cosas también, por ejemplo, los profesores antes del 2008 no estaban acostumbrados a que nadie entrara a sus salas de clases, eran amos y señores, y después del 2008, pudimos ingresar nosotros con nuestras pautas de observación,

			y también las ATEs”.
Directivos  Esc. M – 12	23 - 23	Evaluación de la Asesoría\Cultura en relación al Asesoramiento	“No, cuesta. Porque hoy en día el profesor no está muy llano al asesoramiento, ya que muchas veces el perfeccionamiento lleva consigo un costo del tiempo personal, entonces no está en condiciones de asumir, o la iniciativa que se le ofrece no está de acuerdo a sus intereses o necesidades, todo esto influye muchas veces en que el profesional no participe”.
Directivos  Esc. M – 8	31 - 31	Evaluación de la Asesoría\Cultura en relación al Asesoramiento	“Bueno yo ya llevo en este establecimiento 14 años y dentro de esos 14 años siempre las ATEs han sido... impuestas. Nunca se ha generado en un consejo de profesores... “sabes, tenemos la posibilidad de contratar tales ATEs... pero que es lo que queremos”.... No siempre llega... Entonces yo creo que por ahí se parte mal. Yo creo que tenemos poca cultura de eso... es una gran debilidad que tenemos”.

**Tabla 4-321 Cultura en relación al asesoramiento.**

La cultura en torno al Proceso de Asesoramiento es difícil de fomentar, el directivo reconoce que hay un sacrificio del tiempo libre por parte del profesor, y que muchas veces la oferta entregada por las ATEs no concuerda con los intereses y las necesidades del profesional. En consecuencia, los procesos de asesoramiento no contextualizados, buscan resultados predecibles y aplican estrategias estandarizadas con pocos fundamentos (Rodríguez, 1997), los cuales no convencen a los asesorados.



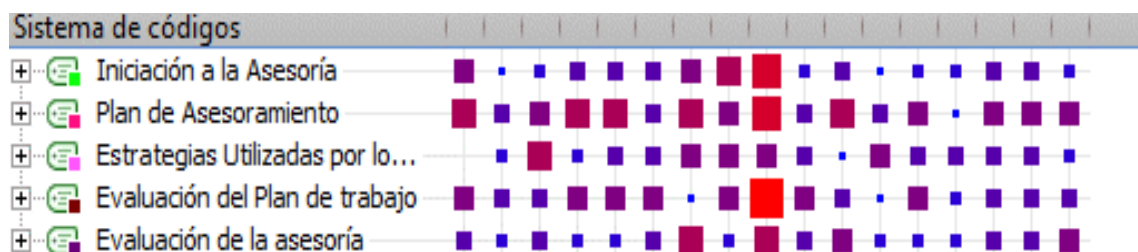
Por otro lado, las ATEs tocaron un espacio que para los profesores era inviolable, “el aula”, lo cual con el tiempo se fue aceptando, tanto por las ATEs como por los directivos, que en el contexto del plan de mejora, tenían que ingresar a las salas a evaluar el desenvolvimiento del docente, para luego retroalimentar su práctica.

Queda cierta impresión que la cultura del asesoramiento, está en formación, y que a pesar de llevar varios años, aún genera cierto grado de resistencia. Se evidencia en la intervención, que el Proceso de Asesoramiento no ha logrado insertarse en la escuela, a través de los planes de trabajo pactados y menos incorporarlos en una cultura de desarrollo profesional.

## 4.7 Códigos Entrevistas a Profesores

Ahora sigamos ante el escenario de los profesores, en la visualización de las preguntas de las entrevistas que nos entrega MAXQDA en el cual, tenemos que la dimensión que más opinaron e hicieron sus comentarios, es en la dimensión Plan de Asesoramiento. Esto se debe a que en los compromisos institucionales y pedagógicos está el cumplir con un Plan de Mejoramiento Educativo, elaborado con la comunidad escolar y asociado a metas de resultados académicos. Lo que se observa en la siguiente tabla.

**Figura 4-3 Códigos Entrevistas a Profesores**



Al igual que los directivos, los profesores también muestran interés en el Plan de Asesoramiento

Aquí, la reflexión de los profesores fue a sí la siguiente en relación a las preguntas realizadas:

¿Conocen el Plan de Trabajo antes de comenzar con la Asesoría?

“Sí, normalmente nos dicen de qué se trata la asesoría, qué van a abordar y ellos disponen el tiempo para trabajar. pero no participamos en su elaboración.” (Profesor, Escuela M – 8)

“Se conoce, pero más que un Plan de Trabajo son objetivos y contenidos a tratar...” (Profesor, Escuela M – 1)

¿Cuál debería ser el perfil del Asesor?

“Debe ser un docente, porque muchas veces vienen psicólogos o personas que están en otra área y que realmente, no saben cómo vive el día a día un docente. Uno puede tener muchas ganas de que los chicos mejoren, pero a veces las herramientas son pertinentes. Yo creo que las personas deberían ser docentes, que Sepan cómo nosotros vivimos el día a día con los alumnos, que no es sólo dictar un curso. Lo otro es que nos enseñen a hacer las cosas, a veces exponen y nos dan el material listo para aplicar... sería mejor que nos entreguen las herramientas y nosotros preparar los materiales... que exista una retroalimentación. Serían importantes esas dos cosas y que nos enseñen a hacer lo que nos proponen, ir construyendo juntos el Proceso de Asesoramiento... (Profesor, Escuela M – 6)

“Para mí el ideal es, primero que Sepa. Y si sabe, es aterrizado, me refiero a que Sepa qué es trabajar con niños, no que Sepa la oficina y te dé unas cuántas recetas así, mira ellos, hasta ahora, no sé cómo irá a ser después, son como lo ideal, porque la niña que me corresponde en Matemática, domina los contenidos perfectamente, es súper abierta para contestarte preguntas, para guiarte si tú no sabes algo, yo pregunto porque hay cosas que no, sí es materia para mí nueva, igual que para los chicos, ella te acompaña en la clase, después te comenta “mira parece que te faltó esto”, de repente, no sé, o sea a lo mejor si utilizas esta otra técnica, esta otra estrategia nos puede resultar mejor. No ese que te va y te dice “oye no esto salió mal”, es el que te ayuda, no el que te critica. (Profesor, M – 2)

¿Cómo son los mecanismos de comunicación?

“Tampoco. Tampoco hay consultas y la comunicación también era bastante errática como, por ejemplo, cambios de fecha que no se informaban... se informaba hoy que tenías que asistir mañana, el funcionamiento de la escuela se veía interferido, entonces, es complejo el tema.” (Profesor, Escuela M – 7)

“Dentro de lo que se puede... el tema es que después te las guardas porque da la impresión de que no causan mucho efecto, no las toman mucho en cuenta... porque en el fondo, si tú vas a un asesoramiento, lo que quieres es aprender. Y si tú sientes que no estás aprendiendo como profesor, sientes la necesidad de decirlo, “oiga profe, siento que por aquí podemos potenciar esto, nos falta esto otro, o lo que me dice no es muy atinente”. La mayoría de las veces no hay una recepción acorde a lo que tú esperas.” (Profesor, Escuela M – 9)

Como se puede apreciar el discurso de los profesores es muy similar al que acabamos de analizar de los directivos.

Al parecer, se tiene una impresión de los asesores, que inician los planes de asesoramiento estandarizados, y no es prioridad analizarlo con los participantes, para ayudarles a tomar conciencia de la naturaleza y el sentido de los objetivos propuestos, reorientar la dirección de éstos si fuese necesario, a través de la colaboración y la retroalimentación.

El discurso de los profesores, es similar a la opinión del profesorado en investigaciones similares sobre el perfil profesional del asesor (Calatayud, 2004), donde se destaca principalmente: formación en su área, empatía y capacidad de comunicación, fomentar y facilitar el trabajo en equipo, dinámica de grupos y la visita a los centros entre otras. Esta información debería ser tomada como un insumo a la hora de seleccionar las ATEs.

Toda comunicación implica inevitablemente, la definición de la relación entre los participantes. Por eso el asesor que trabaja en las escuela debe ser el primero que defina su relación con sus componentes y en acuerdo con los asesorados, los contenidos de esa relación. Estos aspectos son imprescindibles para establecer una colaboración entorno al Plan de Trabajo. Por lo tanto, el deber del asesor será caracterizar de antemano su relación: especificando sus propios conocimientos, delimitando sus ámbitos de intervención y declarando de modo explícito, cuál va a ser el ámbito de su actuación, en qué contexto va a desarrollar su trabajo, qué puede aportar en la colaboración y cuáles serán las responsabilidades mutuas (Sánchez-Moreno, 1997). De este modo no se crearán falsas expectativas en relación al Proceso de Asesoramiento y el Asesor(a) legitima su credibilidad ante la comunidad educativa.

Además para que una ATE sea efectiva, es necesario que se conecte con la realidad de la escuela, con sus problemáticas y potencialidades, y de acuerdo a los objetivos que se hayan planteado sus actores (Bellei & González, 2010a).

#### **4.7.1 Composición de los Contenidos de las Respuestas Profesores**

##### **4.7.1.1 Palabras claves ocupadas por Profesores**

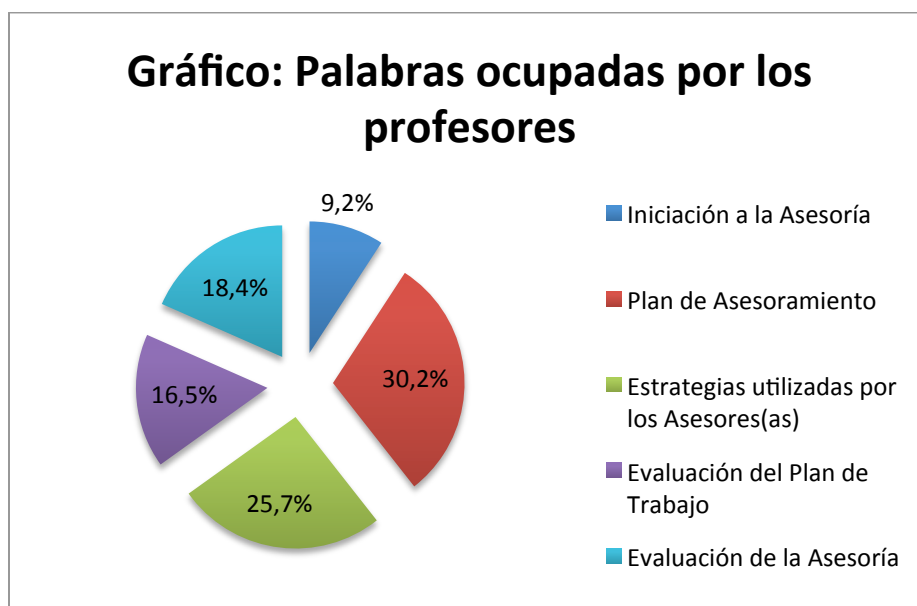
En primer lugar, se presenta la cantidad de palabras ocupadas por cada código en las entrevistas a los docentes:

<b>Grupo de texto</b>	<b>Código</b>	<b>Palabras</b>	<b>%</b>
<b>Profesores de Escuela</b>	Iniciación a la Asesoría	1104	9,2
	Plan de Asesoramiento	3624	30,2
	Estrategias utilizadas por los Asesores(as)	3087	25,7
	Evaluación del Plan de Trabajo	1987	16,5
	Evaluación de la Asesoría	2206	18,4
	<b>Total</b>	<b>12008</b>	<b>100</b>

**Tabla 4-322 Tabla Profesores de escuelas según tipo de código.**

En cuanto, al grupo de texto correspondiente a los profesores, se desprende que la mayor parte de las entrevistas, el tema que ocupó la mayor cantidad de palabras para afirmar el concepto, fue el ítem **Plan de Asesoramiento**, con un 30,2% de las palabras usadas.

La gráfica de estas conclusiones para los profesores queda reflejada de la siguiente forma:



**Gráfico 4-2 Palabras claves ocupadas por Profesores**

Por lo cual, se puede desprender que para los profesores la mayor parte de sus intereses, según el número de palabras utilizadas, está reflejada en la siguiente escala de preferencia:

- Plan de Asesoramiento 30,2%
- Estrategias utilizadas por los Asesores(as) 25,7%
- Evaluación de la Asesoría 18,4%
- Evaluación del Plan de Trabajo 16,5%
- Iniciación a la Asesoría 9,2%

Antes de comenzar con los análisis de segmentos extraídos, se presentarán los resultados de las tendencias correspondiente a las respuestas en los subcódigos para los profesores, que se pueden visualizar en el siguiente esquema.



## Iniciación a la Asesoría

En la dimensión Iniciación a la Asesoría, se revisa la opinión de los profesores desde la elección de una ATE hasta los tipos de asesorías que han participado. Además se pueden identificar tres subcategorías, **Contratación de una ATE, Nivel de Participación en la Selección y Tipos de Asesorías Contratadas**, siendo la primera donde se extrae la mayor cantidad de segmentos.

La mayoría de los docentes al igual que lo expresado por lo directivos manifiestan en el indicador **Selección y Contratación de una ATE**, que esta acción fue realizada por el sostenedor, para responde a un Plan Comunal de Mejoramiento. A continuación se presentan una serie de citas textuales donde se pueden observar las respuestas dadas por los entrevistados:

Texto	Posición	Código	Segmento
Profesores Esc. M – 6	3 - 3	Iniciación a la Asesoría\ Contratación de una ATE	“No, no me consultaron, la Corporación se hizo cargo”.
Profesores Esc. M – 15	3 - 3	Iniciación a la Asesoría\ Contratación de una ATE	“Finalmente, la decisión la toma los directivos”.
Profesores Esc. M – 18	13 - 13	Iniciación a la Asesoría\ Contratación de una ATE	“Lo ve más que nada la Jefa de la UTP y de acuerdo a la realidad de la escuela, obviamente que nos consultan a nosotros, pero no, el asesoramiento más que nada lo ven ellos, los directivos”.

**Tabla 4-323 Contratación de una ATE.**

Todos manifiestan que el proceso de selección es ajeno a los docentes. En la mayoría de los casos no se consulta al profesorado sobre las ATEs, y aún, cuando se les consulta en instancias de análisis de necesidades al interior de los establecimientos entre profesores y directivos, la decisión termina siendo tomada



por directivos y sostenedores, sin considerar necesariamente, las opiniones del profesorado.

Pero la elección debería ser con la participación de todos los integrantes de cada comunidad educativa y contratar la ATE que más se adecue a sus necesidades (Bellei et al., 2010a), respondiendo de este modo a la pertinencia del contexto de cada establecimiento, y de ahí articular con los objetivos comunales.

En el indicador **Nivel de Participación en la Selección de una ATE**, los profesores hablan cómo han participado en la contratación de un servicio ATE.

Texto	Posición	Código	Segmento
Profesores Esc. M – 8	7 - 7	Iniciación a la Asesoría\Nivel de participación en la Selección.	“Nosotros no seleccionamos las ATEs, sólo indicamos nuestras áreas críticas y en base a eso, en conjunto con la UTP, la dirección y el sostenedor, se ven las situaciones favorables para mejorar y ellos buscan el asesoramiento”.
Profesores Esc. M – 10	3 - 3	Iniciación a la Asesoría\Nivel de participación en la Selección.	“Poca participación, en realidad se nos impone no más”.
Profesores Esc. M – 15	3 - 3	Iniciación a la Asesoría\Nivel de participación en la Selección.	“Realmente no hay mucha participación por parte de los docentes, generalmente es el equipo directivo el que toma las decisiones, pero antes como de firmar algún convenio o firmar algún asesoramiento, ellos nos reúnen a nosotros y conversamos ahí. Entonces ahí ponemos los puntos de vista, pero finalmente la decisión la toma los directivos”.

**Tabla 4-324 Nivel de participación en la selección.**

Se manifiesta que, por regla general, la ATE termina siendo impuesta por los directivos/sostenedor, siendo casi nula su participación, la cual se limitaría, en algunos pocos casos, al análisis de las necesidades en instancias de diálogo entre directivos y docentes. En la mayoría de los casos, los docentes solo son informados sobre la selección de la ATE. Cuando esto debería definirse entre los sostenedores en conjunto con sus escuelas (Muñoz & Vanni, 2008), y en especial con los profesores que son facilitadores clave a la hora de hacer efectiva cualquier Proceso de Asesoría.

Por lo tanto, la selección de la asesoría no debería ser arbitraria si no siguiendo unos criterios fiables, contrastados y justos, en el cual deberían participar los profesores. Ello evitaría opiniones de cómo se “contratan las ATEs” que, algunas veces, se oyen en los pasillos de las escuelas (Calatayud, 2004). Como por ejemplo que una ATE en particular, sea la única que esta desde el 2008.

En el indicador **Tipo de Asesoría Contratada**, los profesores nos indican qué tipo de apoyo reciben de las ATEs, y si responde a las necesidad detectada por la escuela. Ellos(as) expresan lo siguiente:

Texto	Posición	Código	Segmento
Profesores Esc. M – 7	7 - 7	Iniciación a la Asesoría\Tipos de Asesorías Contratadas	“Principalmente, están referidas al diagnóstico de los sectores de Lenguaje y Matemática. Ellos hacían después una especie de mejoramiento con respecto a esos resultados y principalmente, en ese foco”.
Profesores Esc. M – 6	3 - 3	Iniciación a la Asesoría\Tipos de Asesorías Contratadas	“Comprensión lectora y capacidad de resolución de problemas”.

Profesores Esc. M – 16	5 - 5	Iniciación a la Asesoría\Tipos de Asesorías Contratadas	“Generalmente, van enfocados a los a Lenguaje, Matemática y Planes de Mejora.
---------------------------	-------	--	---

**Tabla 4-325 Tipos de Asesorías contratadas.**

Los tipos de asesoramiento en los cuales han participado, son específicos y están enfocados generalmente, a mejorar resultados en el área de Matemática y Lenguaje, especialmente relacionado con las metas SIMCE, comprometidas en los Planes de Mejora.

Por otro lado, si la ATE va a realizar el diagnóstico sola o en conjunto con la escuela, éste no debe ser considerado un trámite administrativo (Bellei & González, 2010a). Y cuando se implemente el Plan de Trabajo, es importante la información y la reflexión sobre los nudos críticos detectados en el diagnóstico, así como los procesos claves que influyen en él.

Ya que una presentación correcta y adecuada de los resultados contribuye de manera determinante al éxito de una evaluación, tanto interna como externa (Bos & Schwippert, 2009), y un insumo estratégico sobre como focalizar la asesoría.

### **Plan de Asesoramiento**

En la dimensión Plan de Asesoramiento, se revisa la opinión de los profesores desde el Plan de Trabajo de una ATE hasta los mecanismos de comunicación. Aquí se identifican tres subcategorías, **Elaboración del Plan de Trabajo, Perfil del Profesional del Asesor y Mecanismos de Comunicación**, siendo la tercera donde se extrae la mayor cantidad de segmentos.

Para el indicador **Plan de Asesoramiento**, los profesores comentan sobre su participación en la elaboración de dicho Plan de Trabajo. En este contexto se busca información si son tomadas en cuenta sus demandas y necesidades. Los profesores expresan lo siguiente:

Texto	Posición	Código	Segmento
Profesores Esc. M – 10	13 - 14	Plan de Asesoramiento\ Elaboración del Plan de Trabajo	“No conocemos los planes de asesoramiento, hasta que comienza la asesoría”.
Profesores Esc. M – 7	9 - 9	Plan de Asesoramiento\ Elaboración del Plan de Trabajo	“El plan es entregado y no hay ninguna participación, por lo menos desde mi experiencia”.
Profesores Esc. M – 2	7 - 7	Plan de Asesoramiento\ Elaboración del Plan de Trabajo	“Sí, nosotros conocimos el Plan de Asesoramiento antes de comenzar la asesoría, por lo tanto sabíamos de qué se trataba. Pero no participamos en su elaboración”.

**Tabla 4-326 Elaboración del Plan de Trabajo.**

Todos los entrevistados manifiestan que no hay participación por parte de los docentes en la elaboración del Plan de Trabajo. De igual forma, es poco el conocimiento sobre los Planes de Asesoramiento, sólo se conocen momentos antes de ser aplicados.

Entonces, las asesorías que están prediseñadas necesitan de cierta flexibilidad en su implementación y que se ajusten a la realidad particular de los establecimientos, adaptándose a las características de los asesorados mediante soluciones a la medida ((CIAE), 2008) para cada comunidad educativa.

Lo ideal es que en su elaboración participen, todos los profesores trabajen junto a los asesores. De este modo se construirá un Plan de Trabajo más pertinente a la realidad de la escuela.

En el indicador **Perfil del Profesional del Asesor**, los profesores señalan una serie de características que pueden perfilar el papel del asesor desde cómo se relaciona con la organización hasta, cómo enfrenta las actividades formativas aplicadas en aula.

Este tipo de características que se van mencionando según las opiniones de los profesores son:

Texto	Posición	Código	Segmento
Profesores Esc. M – 9	17 - 17	Plan de Asesoramiento\ Perfil del Profesional del Asesor	“Primero debe manejarse, para mí como profesor básico, ser una persona que maneje muchas estrategias, que enseñe al profesorado. Los profesores estamos imbuidos en un tema de enseñar muchas cosas que a nosotros nunca nos enseñaron a replicar. Nosotros en base a literatura, básicamente, replicar esta nueva malla curricular. A mí me encantaría que viniese un profesor de Punta Arenas o dentro de mis pares que me entregue herramientas que de verdad pueda llevar a las aulas, pienso que debería ser un profesor eminentemente práctico, ya no más cátedras, pues literatura hay mucha. El tema es cómo llevar eso a la realidad, cómo haces que eso realmente llegue a los chicos que estás educando. Siento que primero está la falencia de nosotros, los profesores, a quienes nos cuesta procesar esta cosa que nos

			entregaron y entregarlo a los alumnos, y también porque todas estas reformas y movimientos curriculares no tienen las bases que nosotros necesitamos, no tienen las competencias...no se nos entregan las competencias que necesitamos en el aula. Entonces, esta persona debería manejar mucho contenido práctico y responder a los requerimientos que tú les hagas, no a una malla estructurada que ellos traigan, porque una malla que te sirvió en cierta comuna y en cierto lugar del país, quizás no guarda relación con lo que yo necesito”.
Profesores Esc. M – 10	19 - 19	Plan de Asesoramiento\ Perfil del Profesional del Asesor	“Una persona que trabaje en el aula, porque muchas veces nos pasó, que ellos no conocen la realidad, son sólo personas que trabajan en la universidad, y no saben lo que significa eso. Que no venga solamente a imponer cómo tenemos que trabajar, sino que se base en la realidad que vive cada colegio, que uno vive cada día en realidad, siempre me ha tocado trabajar primero y segundo y de repente es complicado, y no se trata que uno no quiera implementar estrategias que no sean creativas, pero hay situaciones que cuestan, y ellos imponen no más”.

**Tabla 4-327 Perfil del profesional del asesor.**

El perfil que proponen los entrevistados, es el de una persona que sea docente y que desempeñe su trabajo en aula, o que al menos, conozca la realidad inmediata de un profesor. De igual manera, debe ser una persona que conozca diversas estrategias educativas, tanto para asesorar como para instalar dentro de las prácticas educativas de los asesorados, con un enfoque más práctico que teórico; debe ser una persona que promueva la participación de los asesorados y que no imponga una forma de trabajar. También se menciona la importancia del conocimiento contextual, tanto de las problemáticas regionales como las particulares de cada institución. El asesor debe ser competente en lo que respecta a su perfil general, siendo capaz de transmitir esas competencias a los asesorados.

Otro tipo de rasgos que se apuntan dentro del perfil como importantes por los entrevistados, es de un asesor regional, apelando hipotéticamente, a una mayor seguridad, confianza, interacción y comunicación en el Proceso de Asesoramiento por parte del docente y el asesor, con el objetivo de que los planes de asesoramiento se estén ajustando a las necesidades de los profesores.

Un estudio similar indica las características que debería de reunir los asesores (Calatayud, 2004; Pinya & Rosselló, 2015), como por ejemplo:

- Conocedor del Sistema Educativo.
- Capacidad de diagnosticar, analizar necesidades y acompañar en procesos de mejora.
- Liderazgo, iniciativa personal y capacidad emprendedora
- Flexibilidad y capacidad de adaptación
- Capacidad de conexión con el profesorado.
- Diseño, planificación, preparación, organización, docencia, seguimiento.
- Formación didáctica y pedagógica en la propia materia.
- Facilitador de todo tipo de recursos para el profesorado.

- Conocimiento de la realidad educativa de la zona.
- Experiencia profesional en actividades docentes diversas y proyectos de innovación.
- Capacidad para extraer la teoría de la práctica
- Formación, investigación y reflexión.
- Facilitar el intercambio de experiencias, entre otros.

Sin duda alguna, las características expuestas, expresan un claro dibujo del perfil de los asesores y asesoras, que deberían proporcionar un referente a la hora de seleccionar a los futuros asesores.

Además la imposición de las asesoría evidenciada en este estudio, es una manera de generar resistencia por parte de los profesores, siendo un obstáculo para la relación asesor - profesor.

En el indicador **Mecanismos de Comunicación**, nos muestra cómo los profesores se refieren a la relación con los asesores y de cómo se construyen los canales de comunicación. Los profesores van mencionando diferentes opiniones en este indicador como vamos a ver:

Texto	Posición	Código	Segmento
Profesores Esc. M – 11	21 - 21	Plan de Asesoramiento\ Mecanismos de Comunicación	“Bastante buena, bastante efectiva, porque el último fue lo de TEU CHILE, si tú hacías una consulta, en la noche ya estaba respondida dicha consulta, esperando la retroalimentación, ha sido súper efectiva la parte de la comunicación por internet”.
Profesores Esc. M – 11	17 - 17	Plan de Asesoramiento\ Mecanismos de Comunicación	“Eso queda establecido con la Jefa de UTP, nos dice las fechas en las cuales van a venir, qué van a hacer, y eso. Con respecto a la Universidad de Chile nos comunicábamos por



			correos electrónicos, donde ellos nos informaban, y a parte por medio de la UTP”.
Profesores Esc. M – 7	15 - 15	Plan de Asesoramiento\ Mecanismos de Comunicación	“Tampoco. Tampoco hay consultas y la comunicación también era bastante errática con, por ejemplo, cambios de fecha que no se informaban... se informaba hoy que tenías que asistir mañana, el funcionamiento de la escuela se veía interferido, entonces, es complejo el tema”.

**Tabla 4-328 Mecanismos de Comunicación.**

En general, los Mecanismos de Comunicación utilizados son correos electrónicos y la coordinación mediante UTP, quien actúa como intermediario. Estos canales son establecidos con anticipación y funcionaban correctamente y de manera eficiente, salvo algunos casos en los que la información se entregaba con muy poco tiempo de anticipación. Desde esta perspectiva un estudio de casos concluye, que los equipo de asesores ATE debieran tener una cercanía y buena llegada con los docentes, en base a relaciones transparentes y confiables (Caroca & Hidd, 2010), incluyendo canales de comunicación claros y directos.

Se aprecia además, que en algunas instituciones existe un cronograma de trabajo el cual es respetado y si se hacen modificaciones son avisadas. Esto es de gran importancia ya que en la mayoría de los casos las asistencias técnicas vienen de fuera de la región. Entonces, cuando una comunicación es fluida, ayuda a establecer una alianza entre pares y facilita el cumplimiento de los objetivos comunes.

### **Estrategias Utilizadas por los Asesores(as)**

En esta dimensión, se revisa la opinión de los profesores desde la coherencia con el Plan de Trabajo de una ATE, hasta los las estrategias utilizadas por ellas. Aquí se identifican tres subcategorías, **Coherente con el Plan de**

**Mejora, Proceso de Asesoramiento Ideal y Estrategias**, siendo la tercera donde se extrae la mayor cantidad de segmentos.

El indicador **Coherente con el Plan de Mejora**, nos muestra el discurso de los profesores, de cómo ven de coherente el Plan de Trabajo de los asesores con su Plan de Mejora Institucional. Aquí los discursos de los profesores es el siguiente:

Texto	Posición	Código	Segmento
Profesores Esc. M – 17	39 - 39	Estrategias Utilizadas por los asesores(as)\ Coherente con el Plan de Mejora	“En general es coherente con nuestro Plan de Mejora, pero más enfocado al SIMCE, se han hecho análisis en ese sentido en cuanto a resultados y estrategias que utilizamos los profesores”.
Profesores Esc. M – 9	26 - 26	Estrategias Utilizadas por los asesores(as)\ Coherente con el Plan de Mejora	“Es algo relativo, porque en el fondo es lo que ellos te plantean, no es lo que tú pides. Y si tú pides, es como que se transforma y llega otra cosa, muchas veces la asesoría no es lo que uno espera”.

**Tabla 4-329 Coherente con el Plan de Mejora.**

Se desprende también, que existe una coherencia parcial con el Plan de Mejora, ya que, el enfoque está puesto en el SIMCE por su relación con la metas comprometidas, lo cual puede ser visto como un elemento favorable al asesoramiento, respecto a un objetivo práctico, pero no aborda la totalidad de objetivos del Plan de Mejoramiento ni considera la dinámica propia del establecimiento y de los profesores, o las estrategias pudiendo adaptarse a empleadas por los profesores.

Se desprende también en otro discurso, indicando que las estrategias utilizadas por los asesores no son necesariamente coherentes, ya que estas vienen predeterminadas desde antes del primer acercamiento con el

establecimiento por parte de la institución asesora, generándose un distanciamiento entre lo planteado por los asesores y las expectativas de los asesorados. Se infiere que las estrategias terminan siendo impuestas, sin mayor adaptación al PME, ni a las necesidades y expectativas del grupo docente.

Lo anterior caería en uno de los errores más comunes que suelen cometer los asesores durante el Proceso de Asesoramiento, es plantear actividades novedosas en paralelo al Plan de Mejora, tendiendo a un exceso de innovaciones que satura y/o desgasta a los miembros de la comunidad escolar, a la vez, no incidiendo necesariamente, con la mejora esperada. Pudiendo originar una serie de frustraciones a la hora de evaluar el alcance del proceso (Murillo & Krichesky, 2012). Esto también es producto de la baja o nula participación de los docentes en la elaboración del Plan de Asesoramiento.

En el indicador **Proceso de Asesoramiento Ideal**, los profesores comentan cuáles son las etapas o características más relevantes del Proceso de Asesoramiento, según su punto de vista. Los comentarios de los profesores en relación a este indicador es la siguiente:

Texto	Posición	Código	Segmento
Profesores Esc. M – 3	35 - 35	Estrategias Utilizadas por los Asesores(as)\ Proceso de Asesoramiento Ideal	“Primero, uno que sea realizado por docentes, en que se nos dé la posibilidad de aprender las nuevas técnicas, poder involucrarnos en vez de ser un agente pasivo que oye... que podamos practicar, aplicar y conocer nuevas técnicas y tecnologías para aplicarlo el resto de la vida profesional y que se pueda construir en conjunto, siempre viendo el tiempo disponible del docente... nosotros estamos todo el día trabajando y llegamos a la casa a seguir trabajando. Yo he

			escuchado a mis colegas quejarse de la falta de tiempo que generan estas asesorías... yo soy joven, no tengo hijos así que no tengo problemas en llegar a mi casa y seguir, pero hay colegas que tienen familia, hijos... cuando llegan estas asesorías, no queda mucho tiempo ni energía... y eso genera reticencia. Los tiempos son algo importante y también la época del año en que se realiza el asesoramiento, por que determina la disposición, porque si lo hacen a final de semestre estamos todos con la cabeza en otro lado”.
Profesores Esc. M – 15	121 - 121	Estrategias Utilizadas por los Asesores(as)\ Proceso de Asesoramiento Ideal	“Eso que digo yo, el seguimiento, el que se evalúe después, que sea con toda la comunidad educativa incluso se puede invitar a los papás también porque ellos igual están participando de esta asesoría, y que se den a conocer los resultados y que deje capacidades instaladas, que va a servir para mejorar los aprendizajes de los alumnos, eso sería lo ideal”.

**Tabla 4-330 Proceso de Asesoramiento Ideal.**

Según los entrevistados, el Proceso Ideal de Asesoramiento debe considerar a toda la comunidad, desde directivos a los apoderados; debe ser participativo, considerando a los asesorados como agentes activos; y ser ante todo, contextualizado. A modo de resumen se puede decir que:

- Sea dirigido por docentes, o personas con experiencia en la docencia y conozcan la experiencia del profesorado en el aula.

- Liderado por una persona empática, con el fin de lograr un asesoramiento cooperativo y flexible.
- No sea impuesto o con un programa intransigente.
- Se enfoque en mejorar el aprendizaje de los alumnos.
- Sea evaluado.
- Otro factor es el del tiempo y la época en que se desarrolla la asesoría, pues consume mucho tiempo fuera del estipulado para el trabajo docente y en ocasiones en periodos de gran carga laboral, como son los fines de semestre. Esto es responsabilidad de los equipos directivo de las escuelas que debe facilitarles los tiempo para que no vivan el asesoramiento como una tarea más, añadida a su labor docente (Jariot, 2010).

Finalmente, se considera la consecución de los objetivos planteados, la instalación de competencias y la implementación de una etapa final, marcada por una evaluación que considere y comunique los resultados a todos los actores involucrados en el proceso.

En este indicador **Estrategias**, los profesores indican cuáles son utilizadas por los asesores en sus práctica diarias, para el desarrollo de los procedimientos básicos de asesoramiento. La opinión de los profesores es la siguiente:

Texto	Posición	Código	Segmento
Profesores Esc. M – 5	15 - 15	Estrategias Utilizadas por los asesores(as)\ Proceso de Asesoramiento Ideal\Estrategias	“Talleres, elaboración de material para la práctica pedagógica y análisis de evaluaciones”.
Profesores Esc. M – 4	15 - 15	Estrategias Utilizadas por los asesores(as)\ Proceso de Asesoramiento Ideal\Estrategias	“Talleres teóricos - prácticos, planificación de acciones pedagógicas, tipos de evaluación”.

Profesores Esc. M – 14	15 - 15	Estrategias Utilizadas por los asesores(as)\ Proceso de Asesoramiento Ideal\Estrategias	“Estrategias pedagógicas que se deben implementar en el aula, a través de talleres teórico práctico y modelamiento de clases”.
---------------------------	---------	---	---

**Tabla 4-331 Estrategias.**

Los entrevistados expresan que las estrategias consisten, básicamente, en :

- Talleres teóricos – prácticos.
- Elaboración de material didáctico.
- Planificaciones de aula.
- Evaluaciones y análisis de sus resultados.
- Modelamiento.

A estas estrategias se hace evidente la necesidad de generar más instancias basadas en el desarrollo de habilidades de reflexión pedagógica, con el propósito de resolver de un modo intencionado y ajustado al contexto escolar las problemáticas más frecuentes que se presentan en sus prácticas diarias. Por lo demás, si a través de las estrategias se quieren lograr mejoras, estas tienen que ser más enriquecedoras y que sean capaces de incorporar los cambios externos en la dinámica interna del centro (Miranda, 2002).

Las actividades son monitoreados mensualmente y al final del proceso se evalúa de acuerdo a los criterios y objetivos propuestos por el Plan de Trabajo. Se tiene que ir un paso más. Si lo que se pretende es promover un cambio radical y sostenible en el tiempo no se observa un análisis de las situaciones conflictivas o problemáticas concretas que más desestabilizan y preocupan a los docentes, con el fin de dotarles de herramientas verdaderamente eficaces y que incidan en la identidad profesional profunda de esos docentes para que los cambios promovidos resulten sustanciales y duraderos (Bilbao & Monereo, 2011).

## Evaluación del Plan de Trabajo

En la dimensión Evaluación del Plan de trabajo, se revisa la opinión de los profesores desde los cumplimientos de los objetivos y productos propuestos en el Plan de Trabajo de la ATE, hasta su grado de influencia en el SIMCE. Aquí se identifican tres subcategorías, **Cumplimiento de Objetivos y productos Planteados, Instrumentos para Evaluar el Asesoramiento y SIMCE**, siendo la tercera donde se extrae la mayor cantidad de segmentos.

Para el indicador **Cumplimiento de Objetivos y Productos Planteados**, los profesores mencionan cómo se han ido cumpliendo los objetivos y resultados comprometidos en el Plan de Asesoramiento, además de las problemáticas generales que surgieron durante el proceso. En relación a este indicador los profesores expresan lo siguiente:

Texto	Posición	Código	Segmento
Profesores Esc. M – 11	31 - 31	Evaluación del Plan de Trabajo\ Cumplimiento de Objetivos y Productos Planteados	“Sí, se logran los objetivos, pero falta más discusión en cuanto a los resultados. Pero también se espera como un valor agregado de la asesoría y eso no se da”.
Profesores Esc. M – 4	25 - 25	Evaluación del Plan de Trabajo\ Cumplimiento de Objetivos y Productos Planteados	“En el colegio sí, si hemos trabajado y se ha respetado lo que está comprometido en el plan de trabajo”.
Profesores Esc. M – 3	21 - 21	Evaluación del Plan de Trabajo\ Cumplimiento de Objetivos y Productos Planteados	“Yo creo que sí se cumplía, pero quedó hasta un cierto punto. Después no hubo más reuniones, así que no sé si se puede hablar de un objetivo final, porque quedamos a mitad de camino. Por lo menos los chicos sentían que les servía...hubo una retroalimentación con ellos y yo

			sentí que el asesoramiento sirvió...pero no vimos el producto final porque no continuó.
--	--	--	---

**Tabla 4-332 Cumplimiento de objetivos y productos planteados.**

Las opiniones son diversas respecto al nivel de cumplimiento de los objetivos y productos planteados. En algunos casos se cumplieron los objetivos del Plan de Trabajo y productos comprometidos en su totalidad, sin embargo, son mayores los casos en que estos sólo se alcanzaron parcialmente o simplemente, no se cumplió lo declarado al inicio de la asesoría. Lo cual indica que los mecanismos de seguimiento no fueron eficientes por ambas partes o sólo fueron un mero trámite burocrático.

La contratación de estos servicios de apoyos deben estar acotada a objetivos claros, delimitados temporalmente y centrados en resultados concretos. De hecho, el formato del PM-SEP exige que se explicita el/los producto(s) que se espera de la contratación de la ATE (Treviño et al., 2009). Lo que indica que la parte contractual, dista muchas veces de los productos obtenidos. Como por ejemplo: que se cumplieron ciertos objetivos de trabajo, pero no se aprecia un producto final, debido a casos de interrupción del asesoramiento, o que no se visualiza el valor agregado de las ATEs en su trabajo, respecto a los productos obtenidos.



En relación al indicador **Instrumentos utilizados para evaluar la ATE**, los profesores señalan como se mide el desempeño del servicio prestado por la ATE y qué tipo de instrumentos utilizan para realizar dicha evaluación. Para este indicador los profesores expresan lo siguiente:

Texto	Posición	Código	Segmento
Profesores Esc. M – 3	29 - 29	Evaluación del Plan de Trabajo\ Instrumentos para Evaluar el Asesoramiento	“Las ATEs nos daban un instrumento de evaluación, algo breve, dos o tres textos con preguntas en las que habían escalas de logro. Después ese instrumento se volvía a aplicar y veíamos las mejoras...”
Profesores Esc. M – 17	44 - 44	Evaluación del Plan de Trabajo\ Instrumentos para Evaluar el Asesoramiento	“Que yo SEPa la verdad, es que no hay instrumentos propios para evaluar las ATEs. Pero sí nos pasan encuestas de satisfacción, para evaluar su desempeño”.
Profesores Esc. M – 15	94 - 94	Evaluación del Plan de Trabajo\ Instrumentos para Evaluar el Asesoramiento	“Es que hay una parte donde uno evalúa, que tiene que ver dentro de las capacitaciones, uno evalúa a fin de año, ahí dentro de esa, aparecen varios indicadores que dicen si recibieron asesoría, capacitaciones. La Corporación envía ese documento y se hace online, lo tenemos que hacer todos los profesores”.

**Tabla 4-333 Instrumentos para evaluar el asesoramiento.**

Por lo general, la evaluación se realiza a través de rúbricas y encuestas de satisfacción. El instrumento, es generado por la misma ATE. Lo positivo es que en algunos casos, la evaluación se utiliza para retroalimentar el Proceso de Asesoramiento.

Extraña el hecho que los establecimientos no utilicen frecuentemente, los recursos evaluativos sugeridos por el MINEDUC, a través del Registro ATE y sean de práctica común los instrumentos entregados por los asesores. O sea, la percepción de los beneficiarios en lo que se refiere al servicio prestado por la ATE. Aunque estos instrumentos sólo indican el nivel de satisfacción con las características de la ATE (MINEDUC, 2012), que es mencionado como una evaluación online por algunos establecimientos donde participan los docentes. Esta práctica debería ser realizada de manera rutinaria en todos los establecimientos.

En líneas generales, esto también es consecuencia del escaso monitoreo por parte del Ministerio a la labor de los oferentes ATE (Weinstein, et al, 2010).

En el indicador **SIMCE**, los profesores se refieren a cuán significativo ha sido la asesoría en mejorar puntajes SIMCE. Aquí, los profesores expresan lo siguiente:

Texto	Posición	Código	Segmento
Profesores Esc. M – 15	68 – 68	Evaluación del Plan de Trabajo\SIMCE	“Sí, tanto en el SIMCE como en la evaluación docente, todos los resultados que hemos tenido en la escuela han ido mejorando. Y creo que en parte se debe a las asesorías”.
Profesores Esc. M – 6	25 – 25	Evaluación del Plan de Trabajo\SIMCE	“Yo creo que en algo influye, ya que el asesoramiento que tenemos por la Corporación, se focaliza principalmente en diagnósticos de Matemática y Lenguaje. Además, otras ATEs trabajan con nosotros las estrategias que se aplican en el aula. Pero mucho no se ha mejorado...”

**Tabla 4-334 SIMCE.**

Los entrevistados concuerdan que existe cierta influencia por parte del asesoramiento respecto a los resultados SIMCE. Esto concuerda con la literatura, de que no se puede establecer que la propia ATE, sea la responsable de los resultados de la escuela, es ciertamente, un asunto tan complejo como delicado. Más aún cuando los servicios están muy focalizados (Bellei et al., 2008).

Lo que sí es evidente, es que no se aprecia una mejora sostenida a pesar de todos los esfuerzos realizados en las asesorías. Hay que tener presente que generar cambios sostenibles en el SIMCE, puede tomar un mayor tiempo y además deben ir acompañados de mejoras institucionales. Estos discursos se alejan de investigaciones similares donde se indica que a partir del segundo año, en el que se sistematiza el proceso y, en la mayoría de los casos, se empiezan a observar buenos resultados académicos en los alumnos, la participación de los profesores mejora (Jariot, 2010).

Hay quienes dicen que el asesoramiento sí influye en los resultados SIMCE, pero las mejoras no son significativas. Finalmente, otros señalan que han observado mejoras en el SIMCE, pero esto se debe sólo en parte a la acción de las asesorías. En consecuencia, en muchos casos el aumento en los resultados SIMCE no coincide con las metas propuestas en los planes de mejoramiento (Raczynski et al., 2013).

Por otro lado, existe evidencia que un estudio de la PUC (2012) muestra que poco más de la mitad de docentes y directores de escuelas en SEP, afirman que sus resultados en Lenguaje y Matemática han aumentado, indicando que la Subvención Escolar Preferencial ha influido en esta mejora (Irrarrázaval et al., 2012).

En nuestro estudio lo que sí queda claro, es que el foco de las asesorías apunta a los subsectores ligados al SIMCE, así como a las estrategias de asesoramiento que se realizan en el aula. Pero no si el aporte es significativo en mejorar los resultados SIMCE.

## Evaluación de la Asesoría

En la dimensión **Evaluación de la asesoría**, se revisa la opinión de los profesores desde la utilidad de las ATEs, hasta cómo se ideó conformando la cultura en relación al asesoramiento. Aquí se identifican tres subcategorías, **Utilidad, Capacidades Instaladas y Cultura en Relación al Asesoramiento**, siendo la primera donde se extrae la mayor cantidad de segmentos.

Para el indicador **Utilidad**, los profesores comentan los beneficios del asesoramiento desde su punto de vista. En relación a este indicador los profesores expresan lo siguiente:

Texto	Posición	Código	Segmento
Profesores Esc. M – 10	35 - 35	Evaluación de la Asesoría\Utilidad	“No, no los considero útiles, vienen sólo a evaluar, y no hay una retroalimentación ¿Cómo ellos pretenden mejorar ese aprendizaje que no se logró?”
Profesores Esc. M – 8	39 - 39	Evaluación de la Asesoría\Utilidad	“Para mí, las asesorías sí tienen utilidad, porque me ayuda establecer en qué puedo mejorar”.
Profesores Esc. M – 12	39 - 39	Evaluación de la Asesoría\Utilidad	“Sí, claro que sí, porque nos van diciendo lo que está mal y lo que tenemos que mejorar. Nos sirve como retroalimentación”.

**Tabla 4-335 Utilidad.**

Uno de los entrevistados manifiesta una pobre valoración de la asesoría, pues ésta habría estado orientada básicamente, a la evaluación y seguimiento de los procesos al interior del aula asesorada; porque el asesoramiento no fue colaborativo, al contrario, se realizó de forma unidireccional y no consideró al grupo asesorado. Coincide con Irarrázaval (Irarrázaval et al., 2012) en la poca flexibilidad del servicio de asesoramiento con el contexto de la escuela y el bajo desarrollo capacidades autónomas en los docentes. Las ATEs no están considerando en sus diseños los Planes de Mejora y las necesidades de los profesores, por lo cual no se les encuentra pertinencia o utilidad.

Otros entrevistados tienen una visión más optimista en relación a la utilidad de la asesoría, viéndolo como un proceso de retroalimentación que les ayuda a mejorar sus prácticas pedagógicas. Es lo que toda ATE debe realizar, ser capaz de captar esta particularidad de la escuela y las estrategias acordes a esa realidad escolar (Caroca & Hidd, 2010).

En el indicador **Capacidades Instaladas**, los profesores se refieren a cómo la Asistencia Técnica Educativa les ayuda o no a fortalecer sus capacidades profesionales. En relación a esto los profesores indican lo siguiente:

Texto	Posición	Código	Segmento
Profesores Esc. M – 9	36 - 36	Evaluación de la Asesoría\Capacidades Instaladas	“Como te mencionaba anteriormente, en este colegio las asesorías no han sido pertinentes, por lo tanto es muy poco lo que se aplica en el aula o se trabaja mientras ellos están en la escuela”.
Profesores Esc. M – 15	113 - 113	Evaluación de la Asesoría\Capacidades Instaladas	“Es que generalmente, cuando se habla con la gente que ha estado involucrada, se concluye que no en todas se han dejado capacidades instaladas. Pero en la que todos estamos de acuerdo que ha dejado capacidades instaladas, es la de uso de pizarras digitales. Ese recurso todos los profesores lo usan”.
Profesores Esc. M – 7	25 - 25	Evaluación de la Asesoría\Capacidades Instaladas	“Muchas veces tú no ves reflejado en las salas lo que se trabajó. Hay una resistencia... vuelve el profesor a la misma práctica que tiene instalada ya. Tal vez tiene que ver con la calidad de la asesoría, con la profundidad, con los cambios de paradigma”.

**Tabla 4-336 Capacidades Instaladas.**

Son pocas las capacidades que quedan instaladas al interior de la institución asesorada, debido a la resistencia que la misma comunidad antepone. Esto se debe a la percepción que tienen respecto del Proceso de Asesoramiento, el cual sería de baja calidad, de poca profundidad, y no pertinente, por lo que, al no ser considerado significativo por parte de los asesorados, las nuevas estrategias se trabajan sólo por un tiempo, una vez que se van los asesores, se retoman las antiguas prácticas. Esto se debe a que las ATEs en su proceso de asesoramiento han sido poco exitoso en la instalación de capacidades en los establecimientos (Irrázaval et al., 2012).

En el caso de un establecimiento en particular, reconoce haber adquirido competencias respecto al recurso pizarra digital. Pero no sucede lo mismo con otras asesorías realizadas.

Estas escuelas, al igual que otras que han sido parte de la SEP, “siguen teniendo debilidades importantes: atomización de la organización, fragilidad de capacidades instaladas, dificultades para diagnosticar sus debilidades y fortalezas y definir un Plan de Mejora alineado, de formular una demanda de asistencia técnica pertinente a su situación y ser contraparte exigente frente ésta, entre otros problemas” (Raczynski et al., 2013 : 187).

Para el indicador **Cultura**, los profesores se refieren en qué medida el asesoramiento educativo ha ido permeando la cultura del establecimiento. Aquí el discurso de los profesores es el siguiente:

Texto	Posición	Código	Segmento
Profesores Esc. M – 12	25 - 25	Evaluación de la Asesoría\Cultura en Relación al Asesoramiento	“No, por las prácticas adquiridas no se han institucionalizados. Sólo quedan en el aula, ya que son más acompañamiento al aula, pero como fiscalización”.
Profesores Esc. M – 6	15 - 15	Evaluación de la Asesoría\Cultura en Relación al	“Yo creo que recién ahora se está formando una cultura en relación al asesoramiento, llevan varios años

		Asesoramiento	trabajando las ATEs en el colegio y los profesores se están acostumbrando a trabajar con ellas. No queda otra”.
Profesores Esc. M – 18	41 - 41	Evaluación de la Asesoría\Cultura en Relación al Asesoramiento	“Está claro que en esta escuela la cultura del asesoramiento está en proceso. Debería entregarse más protagonismos a las escuelas que ellos elijan sus ATEs, eso haría disminuir la resistencia de los profesores al asesoramiento”.

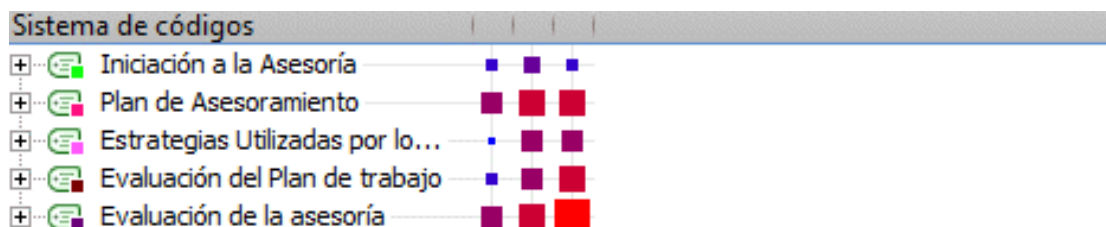
**Tabla 4-337 Cultura en Relación al Asesoramiento.**

El punto en común es que la cultura de asesoramiento está en desarrollo, en primera instancia, por una resistencia que nace de la poca participación en el proceso y de la imposición del asesoramiento. El planteamiento, autoritario por parte del sostenedor, subestima las otras formas culturales de trabajo de los profesores de las escuelas, situando el trabajo asesor en una corriente de pensamiento y acción como autoritaria, experta y muchas veces inviable para el desarrollo de las innovaciones y de la promoción de aprendizaje como organizaciones (García, 2008). Al no entrar en diálogo con las rutinas culturales de las instituciones, va siendo más lenta la formación de la cultura del asesoramiento en la escuela.

Otro de los elementos que tensiona la relación entre los profesores y las ATEs, es que éstas se dedican más a fiscalizar que a acompañar e ir institucionalizando las prácticas. Obviamente, si las prácticas de monitoreo no incluyen la implementación de instancias de consulta, participación y retroalimentación regulares con los docentes involucrados (Bellei & González, 2010a), se sienten más fiscalizados que acompañados, generando malestar y desanimo.

## 4.8 Códigos Entrevistas a Asesores

Las tendencias de las preguntas que surgen para los asesores en las entrevistas, difieren con respecto a las preguntas de los profesores y directivos, ya que éstas se centran en la Dimensión Evaluación de la asesoría.



**Figura 4-5 Códigos Entrevistas a Asesores**

Tal como se puede observar en el esquema anterior, la dimensión Evaluación de la Asesoría, es la que tiene mayor cantidad de segmentos recuperados por los asesores en las siguientes preguntas realizadas:

¿Considera útil el asesoramiento?

“Si, yo veo al menos en los colegios de esta zona que somos un aporte. Ayudamos a mejorar las prácticas de los docentes.”  
(Asesora 2)

¿Deja capacidades instaladas?

“Se requiere tiempo, no es inmediato, de hecho se habla en la génesis del modelo que no basta con un año en un colegio, se han indicado por estadísticas de Master 7, que por lo menos se necesitan 3 años de asesoramiento, una vez que nosotros nos vamos y el colegio queda en autonomía, se puede decir que se ha dejado instalada una práctica, pero en un año es muy difícil, no es imposible, va a depender de los enfoques y en cómo reciba cada establecimiento.” (Asesora 1)



¿Existe una cultura en relación al asesoramiento?

“No, yo creo que falta mucho para que el asesoramiento esté inserto en la cultura de la escuela, en general, falta una receptividad con respecto a la opinión externa, de la observación de clase, de la autocrítica, que no siempre lo estamos haciendo todo perfecto, reconocer las debilidades que como profesor podamos tener, esa es la primera barrera...”  
(Asesora 1)

En su conjunto y a modo general, se observa que el proceso de asesoramiento desarrollado en las escuelas resultó en cierta medida útil, que lleva un tiempo dejar instaladas capacidades y que durante este proceso, aún no se consolida una cultura sobre esta temática. Por lo demás, los programas de Asistencia Técnica Educativa, son relativamente reciente en el tiempo en la comuna de Puna Arenas.

Pero también, hay que entender a la asistencia externa como un proceso que es evolutivo por naturaleza, y la literatura recomienda que se implemente de manera progresiva y flexible, lo suficiente como para adaptarse a las necesidades particulares de las escuelas (Bellei & González, 2010a), y apoyar con su objetividad los procesos de mejoramiento propuestos por las escuelas.

La consolidación de lo anterior, va a depender de la intensidad y regularidad de las distintas tareas propuestas en el modelo de asesoramiento y de los recursos discursivos empleados por el asesor en el tratamiento de los contenidos que experimentaron mayor y menor mejora tras la intervención. Así como, del modo en que es comprendido el proceso, tanto por los directivos como profesores de las escuelas.

#### 4.8.1 Composición de los Contenidos de las Respuestas Asesores

A continuación se expone la tabla de asesores con el número de palabras para cada código:

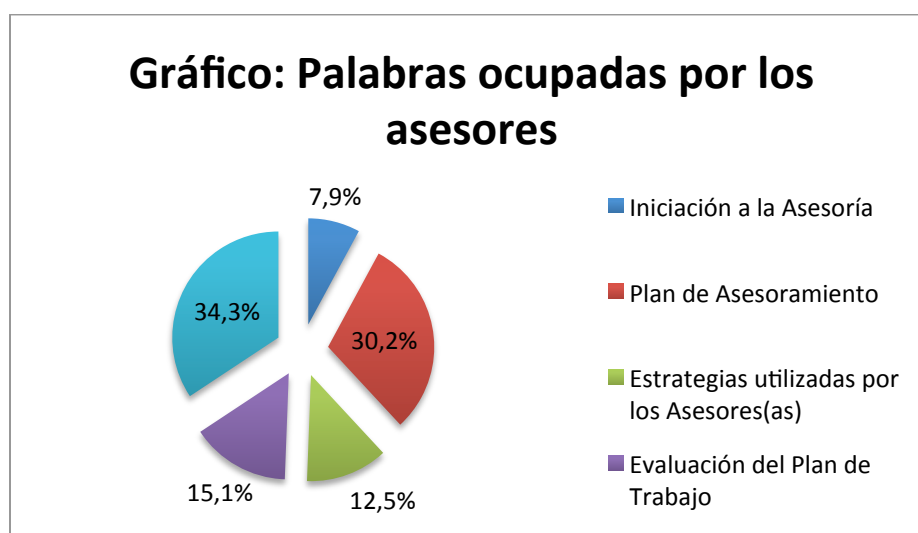
Grupo de texto	Código	Palabras	%
Asesores de Escuela	Iniciación a la Asesoría	329	7,9
	Plan de Asesoramiento	1252	30,2
	Estrategias utilizadas por los Asesores(as)	520	12,5
	Evaluación del Plan de Trabajo	626	15,1
	Evaluación de la Asesoría	1426	34,3
	Total	4153	100

**Tabla 4-338 Asesores de escuelas según tipo de código**

Respecto, al grupo de texto de asesores, se desprende que la mayor parte de las entrevistas se centró en el tema del ítem **Evaluación de la Asesoría**, que ocupó 34,3%.

##### 4.8.1.1 Palabras claves ocupadas por lo Asesores

La gráfica de estas conclusiones para los asesores queda reflejada de la siguiente forma:

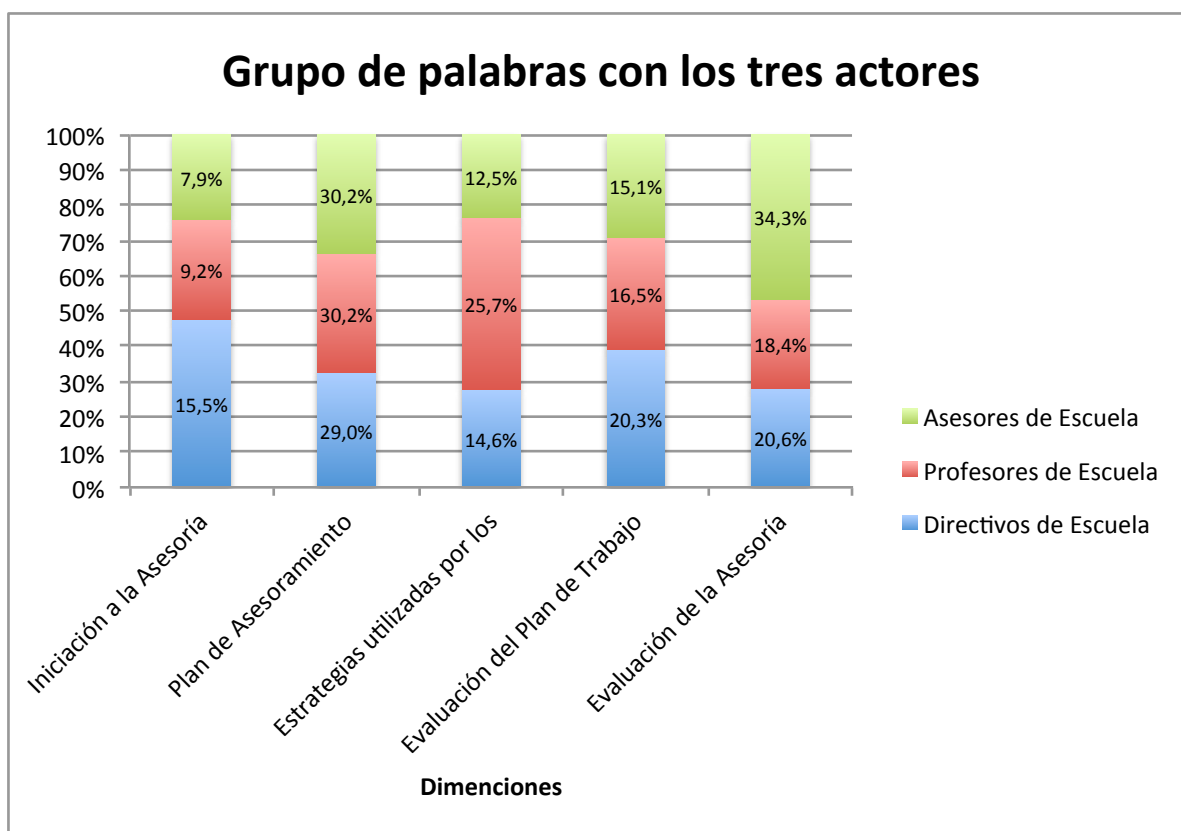


**Gráfico 4-3 Palabras claves ocupadas por asesores**

Para los asesores, según este análisis los temas más relevantes se presentan según la siguiente escala de preferencia:

- Evaluación de la Asesoría 34,3%
- Plan de Asesoramiento 30,2%
- Evaluación del Plan de Trabajo 15,1%
- Estrategias utilizadas por los Asesores(as) 12,5%
- Iniciación a la Asesoría 7,9%

Gráfica general del total de palabras usadas por los entrevistados en las dimensiones



**Gráfico 4-4 Grupos de palabras por: asesores, profesores y directivos.**

Esta gráfica, nos otorga cierta claridad de cuáles fueron las dimensiones en que los grupos de entrevistados tuvieron que ocupar mayor vocabulario para reforzar los conceptos y contenidos de sus repuestas.

El primer grupo de palabras corresponde a la dimensión **Iniciación a la Asesoría** como eje principal, tenemos que las palabras más recurrentes, usadas tanto por los directivos, profesores y asesores, expresadas en su frecuencia de uso y porcentaje son las siguientes:

Palabra	Longitud de palabra	Frecuencia	%
Matemática	10	28	23,3
Lenguaje	8	27	22,5
Participación	13	17	14,2
Selección	9	11	9,2
Otras Palabras	0	37	30,8

**Tabla 4-339 Uso de palabras claves de la Dimensión Iniciación a la Asesoría.**

De las cuatro palabras más recurrentes para este ítem, las de mayor frecuencia de uso son: Matemática, Lenguaje, Participación y Selección. Claramente, se podría deducir que en este caso de “Matemática” y “Lenguaje” dentro de Iniciación a la Asesoría, es tanto para los directivos, profesores y asesores lo más significativo, es decir concuerda plenamente, con uno de los objetivos de la Ley SEP, que exige el compromiso de cada establecimiento educacional en lograr una mejoría sustentable de sus resultados educativos. Así, los establecimientos que se acogen a esta ley, se ven obligados a elaborar y presentar al Mineduc un Plan de Mejoramiento Educativo que permita mejorar significativamente, los resultados de sus alumnos en indicadores asociados a las pruebas del SIMCE, donde las autoridades ministeriales “sugieren” priorizar en Matemática y Lenguaje. Lo que se puede apreciar en los siguientes comentarios tanto de profesores, directivos y asesores:

“Principalmente está preferida al diagnóstico en los sectores de *Lenguaje y Matemática*, ellos hacían una especie de mejoramiento con respecto a esos resultados y principalmente, en ese foco.” (Directivo, M – 3)

“Generalmente van enfocados a los a Lenguaje, Matemática y Planes de Mejora...” (Profesora, M – 16)

“El impacto que tiene MASTER/ es un impacto integral, ahora, siempre focalizado en el aula, en la gestión curricular, pero a raíz de lo que nosotros podamos levantar en el aula, en especial en *Lenguaje y Matemática...* “ (Asesora 2)

El segundo grupo de análisis pertenece al **Plan de Asesoramiento** como eje principal, aquí las palabras más recurrentes en su frecuencia y porcentaje de uso son:

Palabra	Longitud de palabra	Frecuencia	%
Comunicación	12	31	30,7
Plan de Trabajo	15	25	24,8
Perfil del Asesor	17	8	7,9
Otras Palabras	0	37	36,6

**Tabla 4-340 Uso de palabras claves de la Dimensión Plan de Asesoramiento.**

De esta tabla, se puede establecer que las palabras más usadas y significativas para este ítem la palabra “comunicación” , seguidas de Plan de Trabajo y muy atrás perfil del asesor. Con esto se podría interpretar que, al establecer una comunicación directa y clara entre el establecimiento y la ATE, facilitan las buenas relaciones y la coordinación es más eficientemente, en la ejecución del Plan de Asesoramiento. Por lo tanto, implementar mecanismos de comunicación acordados entre equipo ATE y la contraparte (equipo directivo y cuerpo docente), es fundamental para el éxito de la asesoría.

Lo que se puede apreciar en los siguientes comentarios tanto de profesores, directivos y asesores:

“ Los mecanismos de comunicación son buenos, correos, teléfonos, personalmente vienen, se mantienen en contacto con nosotros...” (Directivo, Escuela M – 17)

“La comunicación es con la Jefa de UTP, nos dice las fechas en las cuales va venir, qué van a hacer, y eso. Además nos

comunicábamos por correos electrónicos, donde ellos nos informaban...”(Profesor, Escuela M – 10)

“...como asesor me esfuerzo para que *comunicación* sea sistemática durante todo el proceso, generalmente se entrega una programación mensual de cuáles son las visitas, cuál es el horario de las visitas, el colegio decide si informar sobre esas fechas de observación, eso queda en libertad del colegio, porque hay colegios que informan a los profesores y otros que no.” (asesora 1)

El tercer grupo pertenece a la **Dimensión Estrategias** como eje principal, aquí las palabras más recurrentes en su frecuencia y porcentaje de uso son:

Palabra	Longitud de palabra	Frecuencia	%
Asesoramiento	24	29	32,2
Estrategias	11	21	23,3
Coherencia	10	3	3,3
Otras Palabras	0	37	41,1

**Tabla 4-341 Uso de palabras claves de la Dimensión Estrategias Utilizadas.**

En esta dimensión se establece que las palabras más significativas y de mayor frecuencia son, Proceso de Asesoramiento, Estrategias y Coherencia. Claramente, se puede determinar que, el asesoramiento no es sólo un proceso de adquisición de conocimientos, es un espacio de formación de competencias que se requieren para la vida profesional, lo cual obliga a ser coherente con el Plan de Mejora y articulado con su proyecto educativo, a ensayar nuevas estrategias que toma en cuenta los intereses y necesidades de la escuela. Contemplando un seguimiento de manera de atender sus demandas en todo momento.

Lo que se puede apreciar en los siguientes comentarios tanto de profesores, directivos y asesores:

“Sí, el asesoramiento está alineado a nuestro Plan de Mejora. Además los recursos vienen destinados para alcanzar los objetivos de nuestro plan.” (Profesora, Escuela M – 2)

“... Un buen proceso de asesoramiento debe tener un buen acompañamiento y monitoreo, que vengan acá y se instalen junto a nosotros. Lo ideal es que sea aterrizado, que se tome un objetivo, pero que se haga bien.” (Directivo, Escuela M – 16)

“...un colegio escoge un tipo de asesoramiento de acuerdo a sus necesidades, y que ojalá utilice una ATE que esté en su región, para que pueda hacer un seguimiento eficaz..” (Asesora regional)

El cuarto grupo pertenece a la **Evaluación del Plan de Trabajo** como eje principal, aquí las palabras más recurrentes en su frecuencia y porcentaje de uso son:

Palabra	Longitud de palabra	Frecuencia	%
SIMCE	5	36	32,4
Evaluación	10	32	28,8
Objetivos y Productos	21	6	5,4
Otras Palabras	0	37	33,3

**Tabla 4-342 Uso de palabras claves de la Dimensión Evaluación del Plan de Trabajo.**

De esta tabla se observa que las palabras más significativas y de mayor frecuencia: SIMCE y Evaluación respectivamente, siendo la de menor frecuencia Objetivos y Productos. Claramente, se determina que la evaluación del Plan de Trabajo esta fuertemente relacionado con los resultados SIMCE, ya que ellos en su “Definición a cuatro años”, las escuelas deberán tomar decisiones de los subsectores en los que pretenden trabajar y mejorar aprendizajes SIMCE en ese lapso de tiempo, y las ATEs deberían proveer ayuda para estimular esa mejora.

Lo que se puede apreciar en los siguientes comentarios tanto de profesores, directivos y asesores:

“... y a pesar de ser la que ha tenido más larga data de permanencia con nosotros, no... no hemos visto resultados significativos en el SIMCE...” (Profesora, Escuela M – 2)

“A pesar de haber recibido asesoramiento, los resultados SIMCE no han mejorado...” (Directivo, Escuela M – 8)

“sí, finalmente todo esto está medido a través de resultados, y generalmente, los resultados están relacionados con el SIMCE”.  
(Asesora regional)

El quinto y último grupo corresponde a la **Evaluación de la Asesoría** como eje principal, aquí las palabras más recurrentes en su frecuencia y porcentaje de uso son:

Palabra	Longitud de palabra	Frecuencia	%
Cultura	7	37	35,6
Capacidades Instaladas	22	20	19,2
Utilidad	8	10	9,6
Otras Palabras	0	37	35,6

**Tabla 4-343 Uso de palabras claves de la Dimensión Evaluación de la Asesoría.**

De las palabras más recurrentes para este ítem, las de mayor frecuencia de uso son: Cultura, Capacidades Instaladas y Utilidad. Se observa, que dentro de la dimensión, la palabra más significativa para los entrevistados, corresponde a “cultura”. Esto tiene sentido, por ser un concepto relativamente nuevo y dinámico que ha permeado a las escuelas. Además, se espera que las ATEs ayuden en el diseño e implementación de estrategias de mejora y que pueden transformar la cultura escolar y construir capacidades a lo largo del proceso. Tarea que no sólo descansa en las ATEs, sino que es un proceso que la escuela debe conducir y liderar (Barrera et al., 2014), para ir institucionalizando una cultura de la evaluación del proceso de asesoramiento.



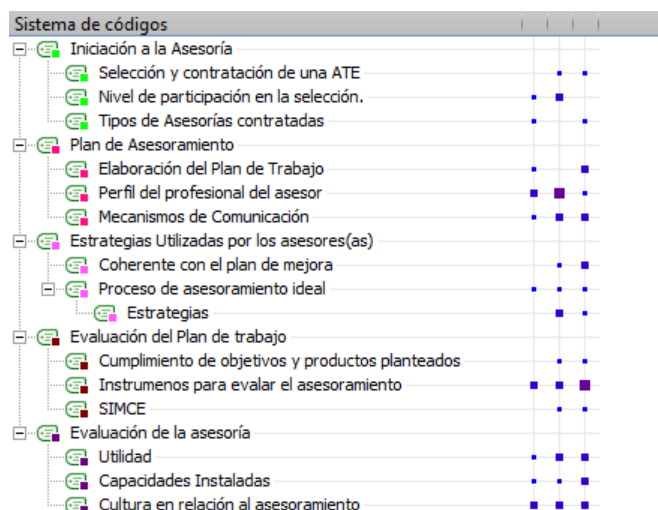
Lo que se puede apreciar en los siguientes comentarios tanto de profesores, directivos y asesores:

“No, la cultura está en proceso de instalación, además falta sistematización en los procesos de asesoramiento dentro de la escuela.” (Directivo, Escuela M – 9)

“No, yo creo que falta mucho para que el asesoramiento esté inserto en la cultura de la escuela, en general falta una receptividad con respecto a la opinión externa...” (Asesora 1)

#### 4.8.2 Segmentos extraídos desde la entrevista Asesores

Antes de comenzar con los análisis de segmentos extraídos, se presentarán los resultados de las tendencias correspondientes a las respuestas en los subcódigos para los asesores, que se pueden visualizar en el siguiente esquema.



**Figura 4-6 Código asesores Fase Intensiva**

## Iniciación a la Asesoría

En esta dimensión se pueden identificar tres subcategorías, **Contratación de una ATE, Nivel de participación en la Selección y Tipos de Asesorías contratadas**, siendo la segunda donde se extrae la mayor cantidad de segmentos.

La mayoría de los asesores manifiesta que la **Selección y Contratación** de una ATE, fue realizada por el sostenedor. A continuación se presentan una serie de citas textuales donde se pueden observar las respuestas dadas por los entrevistados:

Texto	Posición	Código	Segmento
Asesores Asesora 1	2 - 2	Iniciación a la Asesoría\ Contratación de una ATE	“En el caso de aquí en Punta Arenas, nos contactó el sostenedor”.
Asesores Asesora 2	7 - 7	Iniciación a la Asesoría\ Contratación de una ATE	“El sostenedor en la mayoría de los casos, aunque va a depender mucho de la dependencia del colegio. En el caso de los municipalizados, generalmente lo hace el sostenedor, la Corporación, etc. En el caso de los particulares subvencionados, lo hace directamente el director”.

**Tabla 4-344 Contratación de una ATE.**

En relación a la Iniciación a la Asesoría, la Selección y Contratación de las Ates de los establecimientos municipales, se realiza a través del Sostenedor directamente. Pero debería considerarse en esta decisión la participación del equipo directivo y docente del establecimiento donde se va a realizar la asesoría (Mineduc, 2010), lo cual no queda expresado en los discursos de las asesoras.

En el indicador **Nivel de Participación en la Selección**, los asesores indican cuál es el nivel de participación de las escuelas en la selección de una ATE. En su discurso ellos señalan:

Texto	Posición	Código	Segmento
Asesores Asesora regional	4 - 4	Iniciación a la Asesoría Nivel de Participación en la Selección.	“Yo hago una propuesta de acuerdo a lo que ellos necesitan, ellos revisan la propuesta, ven el aporte en torno a lo que requieren, llegamos a un consenso, hay un segundo envío de la propuesta de implementación, y una vez que está aprobada, se hace el cronograma, las actividades, los tiempos, la gente que nosotros vamos a involucrar, toda esta gente que trabaja para la ATE tiene que estar habilitada como asesor en la página del ministerio”.
Asesores Asesora 1	14 - 15	Iniciación a la Asesoría Nivel de Participación en la Selección.	“En el caso de Punta Arenas se presenta el modelo y la forma de asesoramiento. Pero hay que ver las dependencias de cada colegio, cuando son municipales, hay casos donde sí se le presenta a los colegios, y luego a la Corporación, o la corporación y luego los colegios, pero hay algunas comunas como en el caso de Punta Arenas, que tienen la facultad de elegir su asesoría técnica, ellos seleccionan y luego la Corporación lo aprueba o lo rechaza, hay otras corporaciones, por ejemplo, en Santiago, donde se determina sin el parecer de los profesores, es impuesto”.

**Tabla 4-345 Nivel de participación en la selección.**

Respecto al nivel de participación en la selección de la ATE, nos encontramos con dos modalidades de trabajo: una en la cual se construye colaborativamente, en conjunto con los asesorados y se comparten las responsabilidades tanto en el análisis de las necesidades como en la formulación de objetivos, y la búsqueda de estrategias que luego se ven reflejadas en el Plan de Trabajo.

En cambio, la otra modalidad es un modelo asesoramiento estandarizado, donde una ATE postula una planificación estratégica para difundirla y desarrollar su actuación, a través de un conjunto variado de técnicas que contempla el modelo.

Lo rescatable de ambas propuestas de asesoramiento, es que dan a conocer sus planes de trabajo antes de realizar la asesoría. Es importante también, que al momento de ser seleccionadas, las ATEs se comprometan a convertirse en un socio que acompañe a los establecimientos y sostenedores (Treviño et al., 2009), flexibilizando su actuación en el diseño e implementación de las estrategias de mejora.

Para el indicador **Tipo de Asesoría Contratada**, los asesores responden de acuerdo a la especialidad en que a ellos le ha tocado trabajar.

En este contexto los asesores(as) expresan lo siguiente:

Texto	Posición	Código	Segmento
Asesores Asesora regional	2 - 2	Iniciación a la Asesoría\Tipos de Asesorías Contratadas	“He asesorado principalmente en lo que es el área de ciencias, con capacitación a profesores, a través de una metodología activa, con la finalidad de que los alumnos no sólo adquieran mejores resultados, sino que desarrollen habilidades y capacidades en lo que es trabajo científico. Tiene que ver mucho con el conocimiento, las habilidades

			científicas, lo que declara el currículum, pero no se desarrollan”.
Asesores Asesora 2	3 - 3	Iniciación a la Asesoría\Tipos de Asesorías Contratadas	“El impacto que tiene MASTER/ es un impacto integral, ahora, siempre focalizado en el aula, en Lenguaje y Matemática, en gestión curricular, pero a raíz de lo que nosotros podamos levantar en el aula, como debilidades-fortalezas, oportunidades-mejoras, uno también hace sugerencias en el asesoramiento en el área de la gestión”.

**Tabla 4-346 Tipos de Asesorías Contratadas.**

Un elemento a destacar es que el foco de ambas asesorías está en el aula y los discursos son coherente con la propia Ley SEP, que promueve la contratación de servicios ATE en las áreas de Lenguaje y Matemática, más un tercer subsector, como un modo de impulsar el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos y cumplir con lo comprometido en su Plan de Mejoramiento Educativo (Mineduc, 2008).

Esto explica la presión ejercida sobre las escuelas en su quehacer diario, donde deben centrarse principalmente, en el aumento de los puntajes SIMCE, velocidad y comprensión lectora, y cálculo matemático (Mineduc, 2008). En esta línea, la contratación de las ATEs ha estado orientada principalmente, a perfeccionamiento para adquirir herramientas específicas, que permitan alcanzar las metas requeridas.

## Plan de Asesoramiento

En esta dimensión se pueden identificar tres subcategorías, **Elaboración del Plan de Trabajo, Perfil Profesional del Asesor y Mecanismos de Comunicación**, siendo la tercera donde se extrae la mayor cantidad de segmentos.

La mayoría de los asesores manifiesta en el indicador **Elaboración del Plan de Trabajo**, como lo elaboran y ejecutan su plan de trabajo.

A continuación se presentan una serie de citas textuales donde se pueden observar las respuestas por los asesores:

Texto	Posición	Código	Segmento
Asesores Asesora regional	4 - 4	Plan de Asesoramiento\ Elaboración del Plan de Trabajo	“Por eso está este asesoramiento a profesores, con capacitaciones que tiene que ver con el uso y manejo del laboratorio, entonces primero que nada, mi ATE es científica, cuando el director detecta que hay una falencia en el área de la ciencia, buscan a las ATES que están relacionadas con este tema, y esa es la forma de llegar, pero acá, como nosotros vivimos en Punta Arenas, obviamente la gente se conoce, porque yo trabajé dentro de la Universidad de Magallanes, en temas muy parecidos, y así fue como yo llegué a otros colegios, ese es el primer paso, detectar la debilidad, meterse a la página, y buscarme como directora de la ATE, yo hago una propuesta de acuerdo a lo que ellos necesitan, ellos revisan la propuesta, ven el aporte en torno a lo que requieren, llegamos a un consenso,

			hay un segundo envío de la propuesta de implementación, y una vez que está aprobada, se hace el cronograma, las actividades, los tiempos, la gente que nosotros vamos a involucrar, toda esta gente que trabaja para la ATE tiene que estar habilitada como asesor en la página del Ministerio”.
Asesores Asesora 2	9 - 9	Plan de Asesoramiento\ Elaboración del Plan de Trabajo	“Sí, nosotros partimos primero con una inducción del modelo en general, luego viene la inducción de los materiales pedagógicos que se utilizan, y luego se establece un cronograma anual de trabajo”.

**Tabla 4-347 Elaboración del Plan de Trabajo.**

Queda claro que no existe una única forma de entender y abordar el proceso de elaboración del Plan de Trabajo. A pesar de esto, un punto coincidente que manifiestan, es la importancia de que los asesorados conozcan el plan antes de comenzar la asesoría, independiente de que tengan la opción de retroalimentación antes de que comience su aplicación. Esto podría evitar un desajuste entre las expectativas de los profesores y el trabajo que realmente, desempeñan los asesores. Muchas veces los profesores piensan que el trabajo de los asesores tendría que contemplar determinadas acciones y los asesores sostienen que esas funciones no les corresponde (Sánchez-Moreno & Murillo, 2010). Esta claridad, sirve para crear una relación de trabajo y aceptación mutua, estableciendo criterios de actuación, clarificación de relaciones contractuales, concreción de metas y objetivos, etc. entre asesores y escuelas.

Es fundamental preparar y sensibilizar a la comunidad escolar sobre la importancia que tiene para la escuela el Plan de Asesoramiento. Lograr la colaboración de la comunidad educativa permitirá que la elaboración del Plan o el conocimiento de este antes de la aplicación, sea sentida como una necesidad y un beneficio para todos.

Además el desarrollo conjunto del Plan de Asesoramiento debe implementarse con estrategias para el desarrollo del establecimiento adecuadas a las circunstancias, conscientes de que lo que es efectivo para su realidad. El asesoramiento debería entrar e iniciar procesos más que como modelos puros de acción, a uno que vaya adquiriendo pertinencia a su contexto (Domingo, 2010b). Por lo tanto, como ya se ha mencionado es clave la flexibilidad de la ATE para adecuar su propuesta al contexto escuela.

En el indicador **Perfil del Profesional del Asesor**, ellos indican las características que ellos deben poseer para cumplir la labor asesora.

Desde esta perspectiva las opiniones de los asesores se centran en las siguientes habilidades:

Texto	Posición	Código	Segmento
Asesores  Asesora regional	10 - 10	Plan de Asesoramiento\ Perfil Profesional del Asesor	“Primero tienen que tener el título de profesor, profesor del área de biología o ciencias naturales, luego hago una capacitación con respecto al modelo que me interesa dejar instalado en el colegio, también el tema de la implementación de los laboratorios, algunos elementos básicos de la asesoría como la empatía, seguimiento y monitoreo...”
Asesores  Asesora 1	4 - 4	Plan de Asesoramiento\ Perfil Profesional del Asesor	“El primer requisito es que debemos tener los asesores para formar parte de una ATE es un post grado o un magíster, ese es el principal requisito, otro requisito es tener alguna experiencia en Jefe de UTP, director, alguien del equipo de gestión, ese sería como el primer proceso, luego una serie de entrevistas donde se presenta el ideal de trabajo, se



			refieren principalmente a las relatorías”.
Asesores Asesora 2	17 - 17	Plan de Asesoramiento\ Perfil Profesional del Asesor	“Primeramente, somos todos docentes, con experiencia en aula y en cargos directivos. La mayoría tenemos alguna especialización o magíster, en mi caso por ejemplo, soy magíster en evaluación y currículum y en liderazgo educacional, tengo experiencia en aula, como UTP, directora de colegio... entonces en general somos personas con esta visión más general, no solo lo que ocurre en aula, sino también la gestión institucional y cómo impacta, esa es la idea”.

**Tabla 4-348 Perfil Profesional del Asesor.**

Como mencionan las entrevistadas en el proceso de asesoramiento el Perfil del Asesor, tiene que ser de un profesional de la educación y esto adquiere gran importancia, no sólo por los conocimientos pedagógicos y teóricos de su disciplina, sino por la relación que establece con los docentes.

En base a lo expuesto por lo asesores se desglosan las siguientes características:

- Título profesional de profesor.
- Postgrado.
- Tener experiencia profesional en aula y cargos directivos.
- Formar parte de una ATE.
- Contar con una sólida preparación en el campo teórico – práctico de la materia que asesora.
- Estar actualizado en su campo de estudio.

- Poseer conocimientos generales sobre el Proceso de Asesoramiento.
- Dejar capacidades instaladas.

Al revisar el estudio de casos de Caroca, se encuentra similitud en que los asesores de las ATE en su gran mayoría habían desarrollado una importante carrera como profesores, en especial de enseñanza básica. Y para los equipos directivos de las ATE es de suma importancia que los asesores tengan experiencia en la sala de clases, ya que consideran que si bien es importante tener un buen manejo teórico, también es importante llevarlo a la práctica al interior de las salas de clases. La experiencia en aula le da credibilidad a los asesores (Caroca & Hidd, 2010), y las otras características son aspectos que están más relacionados con los requerimientos que les hace el Registro ATE que depende del Mineduc. Por ejemplo, que los asesores que pertenecen a ATEs deben poseer estudios de post grado y otros más específicos de las ATEs corporativas como el de haber ocupado cargos técnicos en establecimiento educacionales.

De este modo, se va identificando un asesor más generalista, desde un enfoque curricular y proactivo que trabaja en el desarrollo de procesos. Asumiendo un papel más próximo al aula y con el profesor.

El indicador **Mecanismo de Comunicación**, se refiere a cómo los asesores establecen y construyen los canales de comunicación con los asesorados, en el Proceso de Asesoramiento. Donde expresan lo siguiente:

Texto	Posición	Código	Segmento
Asesores  Asesora regional	6 - 7	Plan de Asesoramiento\ Mecanismos de Comunicación	“En el cronograma queda establecido, cuánto tiempo estaré asesorando a los profesores, cuánto tiempo voy a estar trabajando con los alumnos directamente, quiénes serán las personas que van a registrar esta información a través de actas, a través del material que se va

			<p>generando, y además, cuando toda esta parte técnica está aprobada, viene el contrato, que es un contrato tipo que viene del ministerio, indica por ejemplo cuáles son los informes que tú vas a entregar, y a qué persona se entrega este informe, de hecho, se entregan tres informes, el informe de avance, el informe de seguimiento y el informe final, el director lo aprueba, la Corporación también tiene que aprobarlo, y una vez que están todos conformes, se hace el pago por el servicio que se prestó”.</p>
<p>Asesores</p> <p>Asesora 2</p>	49 - 49	<p>Plan de Asesoramiento\</p> <p>Mecanismos de Comunicación</p>	<p>“Al término de cada una de las visitas a los establecimientos hay una reunión de gestión, donde uno hace una impresión general de los acompañamientos...yo puedo manifestar sugerencias, recomendaciones y también, por ejemplo en este caso, se observan ciertos alumnos con lectura silábica en tercero básico, entonces se plantea la posibilidad de gestionar una estrategia colectiva y en este colegio en particular, todo se finiquita muy rápido, entonces de inmediato vino la encargada y acordamos la estrategia.... Son situaciones que no me cabe la menor duda, de que se van a implementar rápidamente”.</p>

**Tabla 4-349 Mecanismos de Comunicación.**

Se desprende que los Mecanismos de Comunicación utilizados son característicos en cada ATE y son determinados junto al plan de actuación. El seguimiento y apoyo en la implementación, son instancias colectivas de trabajo, que incorpora la reflexión acerca del uso de datos y análisis de información sobre resultados de aprendizaje y la planificación de la enseñanza (Fiabane et al., 2009), permitiendo verificar el avance de las actividades programadas.

Se observa una metodología de trabajo colaborativa en la socialización de la propuesta, que en algunos casos se va construyendo con el establecimiento y en otros se entrega de forma estandarizada. Al parecer las asesoras tienen claro que la colaboración y el trabajo en equipo son pilares básicos de todo proceso de asesoramiento (Sánchez, 2008), manifestándose en la claridad del número de visitas, las actividades y el lugar donde se realizan. Todos elementos básicos e importantes en el desarrollo del Plan de Trabajo.

### **Estrategias Utilizadas por los Asesores(as)**

En esta dimensión se pueden identificar tres subcategorías, **Coherente con el Plan de Mejora, Proceso de Asesoramiento Ideal y Estrategias**, siendo la segunda donde se extrae la mayor cantidad de segmentos.

La mayoría de los asesores manifiesta en el indicador **Coherente con el Plan de Mejora**, que aunque no tienen incidencia o a veces no lo conocen, si sus planes de trabajo son coherentes. A continuación, se presentan una serie de citas textuales donde se pueden observar las respuestas dadas por los asesores:

Texto	Posición	Código	Segmento
Asesores Asesora 1	32 - 33	Estrategias Utilizadas por los Asesores(as)\ Coherente con el Plan de Mejora	“Nosotros no tenemos incidencia en el Plan de Mejora, el colegio lo elabora, pero va a repercutir según las metas de cada colegio, todos contratan Master 7 por querer subir los resultados, evidentemente, ¿pero cómo se relaciona? Depende de lo que nosotros queremos instalar,

			nuestro foco en las asesorías son las prácticas educativas, para hacer mejoras en el aula, mientras sea sistemático el resultado va a venir por añadidura, tampoco es que se trabaje así, puramente por el resultado”.
Asesores Asesora 2	25 - 25	Estrategias Utilizadas por los Asesores(as)\ Coherente con el Plan de Mejora	“Sólo en el área de la mejora de los resultados. Nosotros como tutores no tenemos acceso al Plan de mejoramiento del establecimiento”.
Asesores Asesora 2	29 - 29	Estrategias Utilizadas por los Asesores(as)\ Coherente con el Plan de Mejora	“Sí, no me cabe la menor duda de que acá los deben hacer públicos, pero no es un requerimiento de nosotros como tutores conocer el Plan de Mejoramiento. Hay algunos colegios que lo comparten, pero no es un requisito”.

**Tabla 4-350 Coherente con el Plan de Mejora.**

Si el Plan de Mejora, se elabora tras un Proceso de Autoevaluación por parte de la escuela y recoge aquellas necesidades que se considera satisfacer en la implementación de este plan, sería lógico esperar que sea coherente con el Plan de Asesoramiento. Situación que aquí no ocurre, pues los asesores declaran no conocerlos o que no tienen acceso, incluso para algunos no es requerimiento. Esto estaría alejado de dos subprocesos del asesoramiento que son claves: la búsqueda de información o diagnóstico y análisis del problema (Hernández, 2005), en el fondo responder a las necesidades de los usuarios (Bellei et al., 2010b), son elementos básicos en la elaboración del Plan de Asesoramiento. Entonces, si no existe articulación entre ambos planes ¿cuál es el objetivo de la asesoría? A lo mejor, la respuesta está en mejorar los resultados del SIMCE.

En el indicador **Proceso de Asesoramiento Ideal**, los asesores opinan sobre las características que debería tener este proceso de acuerdo a su mirada. Sus discursos se centran en lo siguiente:

Texto	Posición	Código	Segmento
Asesores Asesora regional	24 - 25	Estrategias Utilizadas por los Asesores(as)\ Proceso de Asesoramiento Ideal	<p>“Donde un colegio escoge un tipo de asesoramiento de acuerdo a sus necesidades, y que ojalá utilice una ATE que esté en su región, para que pueda hacer un seguimiento eficaz, que esa ATE entregue resultados a corto plazo, muchos resultados son a largo plazo, se debe verificar si la ATE ha tenido algún tipo de resultado, no solamente el SIMCE, las ATES deben entregar un medio de evaluación, hay muchas habilidades que tú desarrollas y el SIMCE no da cuenta de ello, sólo da cuenta de contenidos, ahora quiere dar cuenta de habilidades, pero todavía eso está en pañales...</p> <p>Además la asesoría se construye en conjunto con el profesor, ahí tienes un clima de aula muchísimo mejor, donde debería haber mayores aprendizajes, y eso no tienes evaluarlo a través de un instrumento que pueda generar la ATE y el colegio. Lo ideal sería que el colegio tenga claro cuáles son sus necesidades, contrate a los profesionales más idóneos, los elige de acuerdo a la oferta, ojalá que</p>

			estén en su región, por un tema de comunicación y seguimiento, hacer evaluaciones a través de criterios a corto y mediano plazo”.
Asesores Asesora 1	56 - 56	Estrategias Utilizadas por los Asesores(as)\ Proceso de Asesoramiento Ideal	“Que cuando contraten una asesoría, estén al tanto de lo que están contratando, porque hay veces donde uno llega a colegios donde hay contradicciones, o poca claridad en torno a lo que hacemos, luego empiezan los choques, como por ejemplo: no quiero que vayas a aula, no tenemos tiempo para taller, y eso está contractualmente socializado previamente, primero tienen que conocer el servicio que están contratando, eso es lo principal, es difícil romper con ese paradigma de “estamos haciendo todo bien”, entonces no se justificaría que estemos”.

**Tabla 4-351 Proceso de Asesoramiento Ideal.**

Al revisar el discurso en el código del Proceso de Asesoramiento Ideal, se habla de trabajar de acuerdo a las necesidades de los alumnos, pero la mayoría de los Planes de Asesoramiento son estandarizados y no alineados con los Planes de Mejora, como se mencionó anteriormente. Y eso se refleja cuando los asesores señalan que es importante que sepan lo que están contratando como asesoramiento.

Lo cual se acerca un tipo de asesoramiento llamado presión externa, que en este caso vendría de la SEP, y el asesor que postula la introducción de ciertos cambios en la institución, planifica estrategias para difundirlas y desarrolla su actuación a través de un conjunto variado de técnicas como: demostraciones,

formación, prescripción, seguimiento, etc. (Tichy, 1974) que está de acuerdo a su modelo de asesoramiento y que responde a las políticas educativas.

Un punto importante a destacar, es el discurso de la asesoría regional, la que la construcción de un Plan de Asesoramiento debe realizarse manera colaborativa partiendo de las características del contexto, de las ideas e intereses de los profesores así, como de las necesidades de los alumnos (Carpio & Guerra, 2008).

Lo que sí se puede deducir, es que ambas asesoras asumen que el proceso de asesoramiento debe ser próximo al aula, al currículo y con los profesores.

En el indicador **Estrategias**, los asesores señalan cuáles utilizan en sus práctica diarias con los asesorados para construir la mejora. Aquí ellos mencionan lo siguiente:

Texto	Posición	Código	Segmento
Asesores Asesora 1	10 - 10	Estrategias Utilizadas por los Asesores(as)\ Proceso de Asesoramiento Ideal\Estrategias	“Es un modelo pedagógico, que consiste en planificaciones diarias, en cobertura curricular, está relacionado con los planes de estudio, con soluciones pedagógicas con planificación clase a clase, nuestro trabajo de asesor pedagógico consiste en verificar con una pauta de acompañamiento que la instalación de ese modelo se esté llevando a cabo al interior del aula”.
Asesores Asesora 1	28 - 28	Estrategias Utilizadas por los Asesores(as)\ Proceso de Asesoramiento Ideal\Estrategias	“Por ejemplo el trabajo colaborativo, el tema de la colaboración y coevaluación, la estructura de la clase de acuerdo a los momentos, hay temas que no sólo van siendo análisis de resultados”.



Asesores Asesora 2	15 - 15	Estrategias Utilizadas por los Asesores(as)\ Proceso de Asesoramiento Ideal\Estrategias	“El modelamiento principalmente”.
-----------------------	---------	---	-----------------------------------

**Tabla 4-352 Estrategias**

En cuanto a las estrategias utilizadas por los asesores se pueden destacar las siguientes acciones generales: elaboración de planificaciones, modelación de acciones pedagógicas, acompañamientos al aula y la evaluación como proceso. La mayoría de estas actividades son similares a la del programa CA/AC, que propone un conjunto de tareas para conocer y probar las propuestas: actividades de planificación y su incorporación en el aula, actividades de autoevaluación individual y del equipo de profesores sobre la incidencia de esta incorporación y actividades de evaluación, así como el seguimiento del programa (Lago et al., 2011). Lo importante es que la recogida y el análisis sistemático de esta información, nos puede mostrar qué criterios y procesos del asesoramiento son más útiles para ayudar a instalar los procesos de mejora.

### **Evaluación del Plan de Trabajo**

En esta dimensión se pueden identificar tres subcategorías, **Cumplimiento de Objetivos y Productos Planteados, Instrumentos para Evaluar el Asesoramiento y SIMCE**, siendo la segunda donde se extrae la mayor cantidad de segmentos.

Para este indicador **Cumplimiento de Objetivos y Productos Planteados**, los asesores mencionan desde su perspectiva cómo se cumplen los objetivos durante el proceso de asesoramiento y los resultados obtenidos. A continuación se presentan una serie de citas textuales donde se pueden observar las respuestas dadas:

Texto	Posición	Código	Segmento
Asesores Asesora 1	28 - 28	Evaluación del Plan de Trabajo\ Cumplimiento de Objetivos y Productos Planteados	“Se trata que se logre al 100% de lo comprometido en el asesoramiento, hay temas contractuales que tienen que ver con visitas al aula, y la idea es que se logren todas, y cuando no depende de eventualidades emergentes, por ejemplo, que un profesor esté con licencia, y ahí hay que hacer otro tipo de recuperación de esa observación, también hay un taller mensual comprometido, y esa es una evaluación del proceso, se puede hacer algún análisis del resultado de una evaluación, que se ha hecho en los niños, o una temática que pueda ir orientando la adecuada instalación del modelo”.
Asesores Asesora 2	23 - 23	Evaluación del Plan de Trabajo\ Cumplimiento de Objetivos y Productos Planteados	“Acá en Punta Arenas, al menos en los colegios en que hago tutoría, son colegios de primer año, por lo tanto, estamos recién comenzando el proceso. Este colegio, por ejemplo, rinde su primera evaluación sumativa, la próxima semana, por lo tanto, allí podremos observar el panorama general. Pero de acuerdo a lo que yo puedo observar en aula,

			el modelo se está implementando adecuadamente, sobre todo en los segundos básicos, y no ha generado para nada resistencias. En este colegio, de acuerdo a los parámetros, están todos abordados”.
--	--	--	---

**Tabla 4-353 Cumplimiento de Objetivos y Productos Planteados.**

En relación al nivel de cumplimiento de objetivos y productos planteados, se puede indicar que la preocupación se focaliza en: un tema contractual y la instalación del modelo. Sobre todo en lo contractual, donde el Ministerio exige que el convenio entre el sostenedor y la ATE, tenga un Plan de Trabajo concreto, donde se indica el monitoreo de indicadores, de resultados y productos comprometidos en el contrato (Mineduc, 2012). Así el monitoreo es una evaluación de proceso, elemento importante, ya que a través de ellas se pueden ir realizando los ajustes que se necesitan para alcanzar los productos comprometidos. Una asesora también indica que todos los productos se han logrado de acuerdo a los parámetros establecidos.

Además explica la importancia de cumplir con las actividades comprometidas, ya que una vez finalizado el trabajo de la ATE en el establecimiento educacional, el sostenedor y director deben realizar una evaluación objetiva del servicio recibido, completando la encuesta de satisfacción de usuarios en el registro ATE.cl, la cual es pública y puede perjudicar la imagen de la ATE.

En relación al indicador **Instrumentos Utilizados para Evaluar el Asesoramiento**, se busca conocer con que instrumentos los asesores evalúan el proceso y/o si son evaluados por los asesorados. En relación al indicador los asesores expresan lo siguiente:

Texto	Posición	Código	Segmento
Asesores Asesora regional	22 - 23	Evaluación del Plan de Trabajo\Instrumentos para Evaluar el Asesoramiento	“Tenemos que entregar un informe de evaluación de las asesoría realizada, existen algunas encuestas, que son más bien subjetivas, pero se tiene que ver qué es lo que dice el equipo directivo en torno a las ATES, y a través de los resultados, si finalmente todo esto está medido a través de resultados, y generalmente, los resultados están relacionados con el SIMCE, que es uno de los medios de confirmación”.
Asesores Asesora 1	42 - 42	Evaluación del Plan de Trabajo\Instrumentos para Evaluar el Asesoramiento	“Sí, o sea hay mediciones, para esos también existen las jornadas de evaluación, entonces hay instrumentos estadísticos, los resultados son las mediciones, por lo tanto, cuando uno comienza la asesoría con un colegio hay evaluación de cada módulo, después evaluaciones de dos módulos, de ahí se ve cuantitativamente si se va avanzando o no, y hay otros análisis cualitativos, para ver qué factores estarían influyendo en la no mejora de resultados”.

Asesores Asesora 2	37 - 37	Evaluación del Plan de Trabajo\Instrumentos para Evaluar el Asesoramiento	“A través de informes mensuales, observación en aula, registro ATE, análisis de resultados... la verdad es que hay varios instrumentos de monitoreo”.
-----------------------	---------	---	---

**Tabla 4-354 Instrumentos para Evaluar el Asesoramiento.**

En relación a los instrumentos utilizados para evaluar el Plan de Asesoramiento, las asesora indican que las más utilizadas son:

- Informes
- Encuestas
- Resultados obtenidos en el SIMCE
- Jornadas de evaluación
- Mediciones de proceso
- Análisis de módulos
- Evaluación en la Web sobre el registro ATE.

Estos instrumentos mencionados se ajustan a lo sugerido por el Mineduc, tales como: pautas la información sobre el proceso de seguimiento y evaluación, informe técnico con el resultado del proceso y recomendaciones a considerar, así como la evaluación en la web de registro ATE (Mineduc, 2011). En líneas generales se puede visualizar que las ATEs se resguardan en evidenciar el cumplimiento de los productos comprometidos, siendo el instrumento más utilizado la pauta para monitorear las acciones en el aula.

Lo que no se evidencia en este proceso de evaluación, es si la ATE resolvió efectivamente la necesidad de la escuela por la cual fue contratada, o en qué medida la ATE instala en su ámbito de asesoría competencias mínimas en la escuela que permita dar continuidad a los logros obtenidos durante el proceso.

En el indicador **SIMCE**, las asesoras mencionan cómo su trabajo de alguna manera ha colaborado a mejorar los resultados SIMCE. Aquí, las asesoras expresan lo siguiente:

Texto	Posición	Código	Segmento
Asesores Asesora 1	30 - 31	Evaluación del Plan de Trabajo\SIMCE	“Sí, pero independiente del asesoramiento, debe existir ese otro 50 %, o sea no lo somos todo, el modelo no mejora sólo, es con la impronta del profesor, el trabajo de la gestión, que eso es muy importante, porque a veces hay un equipo de gestión que no está bien consolidado, entonces no hay un lineamiento común del trabajo, se produce una debilidad, nosotros vamos una vez al mes, a cada colegio, y el que debe hacer el seguimiento debe ser alguien del equipo de gestión”.
Asesores Asesora 2	33 - 33	Evaluación del Plan de Trabajo\SIMCE	“Sí, como consecuencia sí, pero es un proceso a 2, 3 años y a través de la mejora en las prácticas, fundamentalmente enfocados en la optimización del tiempo, el desarrollo de habilidades, la estructura de la clase, las progresiones didácticas, efectivamente se mejoran los resultados”.

**Tabla 4-355 SIMCE.**

La focalización por el SIMCE, expresa la preocupación de los asesores por dirigir los esfuerzos de los profesores hacia el mejoramiento de los resultados SIMCE. Que es también el énfasis en las políticas educacionales en general, y las vinculadas a las ATE en particular, el considerar a este como el SIMCE el

indicador del mejoramiento de la educación nacional (Bellei & González, 2010).

Si bien reconocen lo anterior, las asesoras además indican que en el mediano y largo plazo es difícil atribuir a una sola variable el rendimiento de las escuelas, mencionando entre otros factores:

- La internalización del modelo por parte del profesor.
- La gestión institucional.
- Optimización de los tiempos en el aula.
- Desarrollo de habilidades.
- Estructura de la clase y la didáctica.

Todos estos elementos están más relacionados a la actitud institucional, que directa o indirectamente afectaría a los resultados SIMCE.

Además hay que tener presente que un facilitador clave a la hora de hacer efectiva una asesoría, es la obtención de resultados al interior de la escuela. Y en este sentido los asesores tienen claro, que si incrementa los puntajes SIMCE en los establecimientos que asesoran, les dará mayor legitimidad su figura y a la labor que están desempeñando (Caroca & Hidd, 2010).

### Evaluación de la Asesoría

En esta dimensión se pueden identificar tres subcategorías, **Utilidad, Capacidades Instaladas y Cultura en relación al Asesoramiento**, siendo la tercera donde se extrae la mayor cantidad de segmentos.

En relación al indicador **Utilidad**, las asesoras manifiestan desde su mira cuan útil a sido su práctica para los asesorados en la implementación de las mejoras. A continuación se presentan una serie de citas textuales de las asesoras:

Texto	Posición	Código	Segmento
Asesores Asesora regional	16 - 16	Evaluación de la Asesoría\Utilidad	“Sí, a mí me han contratado como asesora, obviamente, con un objetivo, claro, que era subir los puntajes SIMCE, porque eso es lo que

			necesitaba ese colegio en particular, y a través de mi actividad, a través de una ATE que no tiene muchos recursos, mi ATE es la única dentro de todo Chile que es sin fines de lucro, todo va en materiales para los colegios y materiales para los alumnos, donde se desarrolla un trabajo sistemático, que es un trabajo de proceso, la verdad es que subimos mucho en el SIMCE, por lo tanto, ahí en ese caso, cuando se cumplió con la necesidad del colegio, con resultados que sí tenían que ver con los profesores, obviamente que los resultados subieron, subimos más de 23 puntos SIMCE”.
Asesores Asesora 1	36 - 36	Evaluación de la Asesoría\Utilidad	“Yo lo encuentro óptimo, pero cuando hay una sola asesoría en un colegio, lo que pasa mucho es que hay tres ATEs o a veces cuatro en un colegio, entonces eso se transforma en algo muy agobiador para el profesor, el equipo de gestión, entonces explícitamente no se hace nada bien”.
Asesores Asesora 2	46 - 47	Evaluación de la Asesoría\Utilidad	“Sí, yo veo al menos en los colegios de esta zona que somos un aporte”.

**Tabla 4-356 Utilidad.**

Las opiniones están más referidas a subir puntajes SIMCE, como si fuese la única meta a alcanzar, y que existen muchas Ates actuando en un mismo colegio. Esta falta de claridad en el discurso de los asesores en relación a la utilidad del Asesoramiento, dista mucho del propósito que le encomienda el Ministerio de



Educación en que ofrezcan un punto de vista “objetivo”, para ayudar a incrementar las destrezas en resolución de problemas, como también iniciar y sostener Procesos de Mejoramiento Educativo (ATE, 2010).

Además las ATEs, no deben olvidar que su tarea principal, es ser un mediador del conocimiento, facilitando la formación o información necesaria al colectivo de profesores para que sean estos quienes apliquen, desarrollen o elaboren propuestas con la ayuda del asesor (Barrero, 2011). Entonces se extraña un discurso, en el cual se proveerá a los docentes de herramientas necesarias para alcanzar el objetivo buscado, acompañándolos tanto metodológicamente, como personalmente en el proceso educativo, ayudándolos a elaborar y estructurar su trabajo.

En el indicador **Capacidades Instaladas**, encontramos las opiniones de las asesoras en cómo fortalecen las capacidades de los profesores asesorados. En relación a esto, sus discursos expresan lo siguiente:

Texto	Posición	Código	Segmento
Asesores Asesora regional	18 - 18	Evaluación de la Asesoría\Capacidades Instaladas	“Entonces, este asesoramiento se basa a través del uso de materiales concretos, el profesor cree que los alumnos cuando pasas tres palabras claves se pasa contenido, pero con todas las actividades que se pueden realizar se genera mucho conocimiento que el alumno internaliza y para él es significativo, y por lo tanto, adquiere muchas competencias, y mucha habilidad, yo he ido a ver, y ellos utilizan el laboratorio, utilizan materiales, y están consciente que la forma que tiene el alumno de ver se realiza a través del trabajo de materiales

			concretos, especialmente en este ramo, por lo tanto, sí quedaron capacidades instaladas, nosotros hicimos las asesorías correspondientes, pero más que nada para que el profesor pierda el miedo de trabajar en el laboratorio con materiales, y si las cosas se rompen, se rompen, se comprarán más, el laboratorio no tiene que ser un museo”.
Asesores Asesora 1	40 - 40	Evaluación de la Asesoría\Capacidades Instaladas	“Sí, mejorar las prácticas pedagógicas en el aula, requiere tiempo, no es inmediato, de hecho se habla en la génesis del modelo que no basta con un año en un colegio, se han indicado por estadísticas de Master 7, que por lo menos se necesitan 3 años de asesoramiento, una vez que nosotros nos vamos y el colegio queda en autonomía, se puede decir que se ha dejado instalada una práctica, pero en un año es muy difícil, no es imposible, va a depender de los enfoques y en cómo reciba cada establecimiento”.

**Tabla 4-357 Capacidades Instaladas.**

En el discurso se indica que sí se dejan capacidades instaladas, y éstas se vinculan a las prácticas pedagógicas. Siendo éste, uno de los propósitos de las ATEs, la generación de capacidades en los integrantes de la comunidad escolar (Bellei et al., 2010d) para impactar en las prácticas cotidianas y en los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Además se reconoce, que dichas capacidades conllevan un tiempo para internalizarse incluso dos años o más, coincidiendo con el discurso de los asesores con el “Estudio de casos con Mayor Experiencia” (Caroca & Hidd, 2010) y otros estudios sugieren entre 2 o 3 años para la mejora en las escuelas primarias (Osses & González, 2010).

Como se menciona aquí esto es un proceso a mediano plazo y debe tener ciertas características:

- Utilización de material concreto.
- Que los contenidos y actividades sean significativas.
- Que sea un proceso sistemático.
- Que rompa la resistencia de parte de los profesores, por lo tanto tiene que estar acorde a sus intereses y necesidades.
- Los profesores tienen que tener credibilidad en el modelo de asesoramiento.

Entonces, las ATEs pretenden afectar las prácticas de los distintos actores beneficiarios de la escuela, ya sea instalando nuevas prácticas o mejorando las existentes.

En el indicador **Cultura**, las asesoras mencionan cómo se ha ido desarrollando la cultura en relación al asesoramiento en las escuelas donde ellas trabajan. Aquí los discursos expresan lo siguiente:

Texto	Posición	Código	Segmento
Asesores Asesora 1	22 - 22	Evaluación de la Asesoría\Cultura en Relación al Asesoramiento	“No, yo creo que falta mucho para que el asesoramiento esté inserto en la cultura de la escuela, en general falta una receptividad con respecto a la opinión externa, de la observación de clase, de la autocrítica, que no siempre lo estamos haciendo todo perfecto, reconocer las debilidades que como

			<p>profesor podamos tener, esa es la primera barrera, de alguna forma es un cambio de paradigma, como yo vengo haciendo mis clases por años y viene este sistema que me estructura, me ordena, y me obliga a hacer actividades de inicio, desarrollo y cierre, que a lo mejor, yo no estoy acostumbrado a realizar en mi sistema de trabajo, que haya una tensión con el tema de los tiempos, porque el modelo plantea cobertura curricular v/s aprendizaje, pero cómo si yo necesito una unidad para un semestre, entonces eso ha costado enmarcar los objetivos de aprendizaje, hay que llegar al equilibrio de no quedarse demasiado detenido, y tampoco avanzar por avanzar, eso es lo que ha costado.</p> <p>Existe una notoria resistencia al cambio”.</p>
Asesores Asesora 2	19 - 19	Evaluación de la Asesoría\Cultura en Relación al Asesoramiento	<p>“Sí, ellos no se incomodan con la intervención en aula, no se incomodan con que uno observe sus prácticas, de hecho son bastante receptivos a las sugerencias que se dan. Valoran el asesoramiento.</p> <p>Lo que sí puedo señalar, como debilidad es que no conocen estrategias más específicas de desarrollo de habilidades de análisis, que pasa por un tema de capacitación”.</p>

**Tabla 4-358 Cultura en Relación al Asesoramiento.**

Por un lado, las asesoras tiene una visión crítica con respecto a la cultura del asesoramiento, encuentra que lleva muy poco tiempo para que se institucionalice, y por lo además no existe aún una *cultura* de ATE en el país (Bellei et al., 2010a).

Las asesoras sí identifican algunos elementos que obstaculizan la formación de dicha cultura, tales como:

- falta una receptividad con respecto a la opinión externa.
- reconocer las debilidades que como profesor podamos tener
- este sistema que me estructura, me ordena, y me obliga a hacer actividades de inicio, desarrollo y cierre.
- tema de los tiempos, como el no quedarse demasiado detenido y tampoco avanzar por avanzar.
- notoria resistencia al cambio por parte de los docentes.

También, se tiene una visión más optimista por parte de otra asesora, donde los profesores valoran el asesoramiento y facilitan la intervención en el aula. Aquí se aprecia un trabajo conjunto y el éxito de un servicio ATE, se sustenta el desarrollo de una cultura colaborativa (Osses & González, 2010), lo que facilita la receptividad al cambio y la disposición a implementar nuevas estrategias con sus alumnos.

Como se puede apreciar, el Proceso de Asesoramiento va a depender del contexto donde se desarrolle y de la interacción entra las dos culturas. Por lo tanto lo que se espera en esta relación, es que la “imagen del *sistema asesor* coincida con la del *sistema asesorado*, de este modo mayor facilidad habrá para la obtención de los objetivos propuestos, o para dar respuesta a las necesidades sobre las que se va trabajar, pero al mismo tiempo ayudará a ir conformando una cultura y una identidad propias que van a determinar un nuevo sistema: asesoramiento” (Murillo, 2008: 7). Una cultura que tiene sus propias formas de organización, disminuyendo las contradicciones y confusiones en relación al sistema asesoramiento.

#### 4.9 Triangulación de los resultados

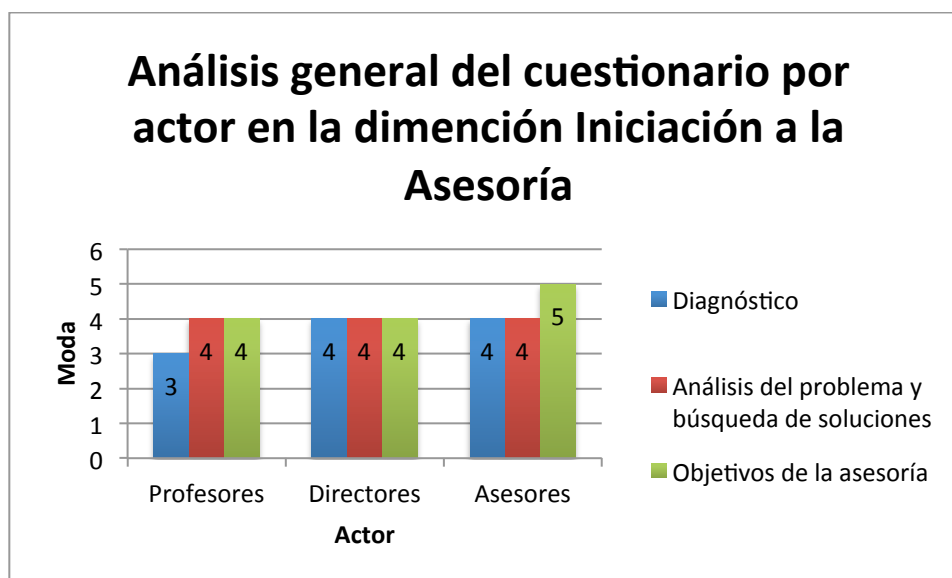
En este apartado, se realizó el Proceso de Triangulación, que en el caso de este estudio, se ajustó a dos tipos de definiciones de triangulación: la de fuentes de datos y la triangulación metodológica, dado que las fuentes de información que son trianguladas (Cuestionarios y Entrevistas) pertenecen a distintos enfoques metodológicos, como son la metodología cuantitativa y cualitativa, lo cual nos permite contrastar dichos resultados. Además de agregar el contenido del marco teórico, lo que nos permitirá complementar la información para llegar a las conclusiones y poder explicar los fenómenos relacionados con el asesoramiento educativo bajo la Ley SEP.

Este proceso se representa en el siguiente esquema:



**Figura 4-7 Triangulación**

A continuación comenzaremos con la triangulación de la Dimensión Iniciación a la asesoría:



**Gráfico 4-5 Dimensión Iniciación a la Asesoría/ actores**

Al consultarle a los encuestados sobre el indicador **Iniciación a la Asesoría**, se puede observar que tanto los directivos como los asesores, sólo se encuentran en un nivel "aceptable", o sea en el 4, a excepción de los profesores que en este indicador lo sitúan con un nivel "regular". Esta buena percepción recogida en los cuestionarios llama la atención, ya que en las entrevistas, los tres actores coinciden en que la selección de las ATEs la realiza el sostenedor, respondiendo a las necesidades del PADEM y no necesariamente, a las necesidades particulares de las escuelas.

Respecto de los resultados generales del indicador **Análisis del problema y búsqueda de soluciones**, en el gráfico se puede observar que los tres actores lo consideran aceptable, lo que corresponde a ambas a un nivel "bueno". Esta valoración positiva se estaría dando de la propuesta implementadas desde las ATEs, ya que el nivel de participación, existe diálogo entre profesores – directivos, sin embargo, esto no se ve reflejado en el diálogo director-sostenedor, del cual nace la imposición de la ATE, respondiendo más a las necesidades generales de la comuna que las necesidades particulares de los establecimientos

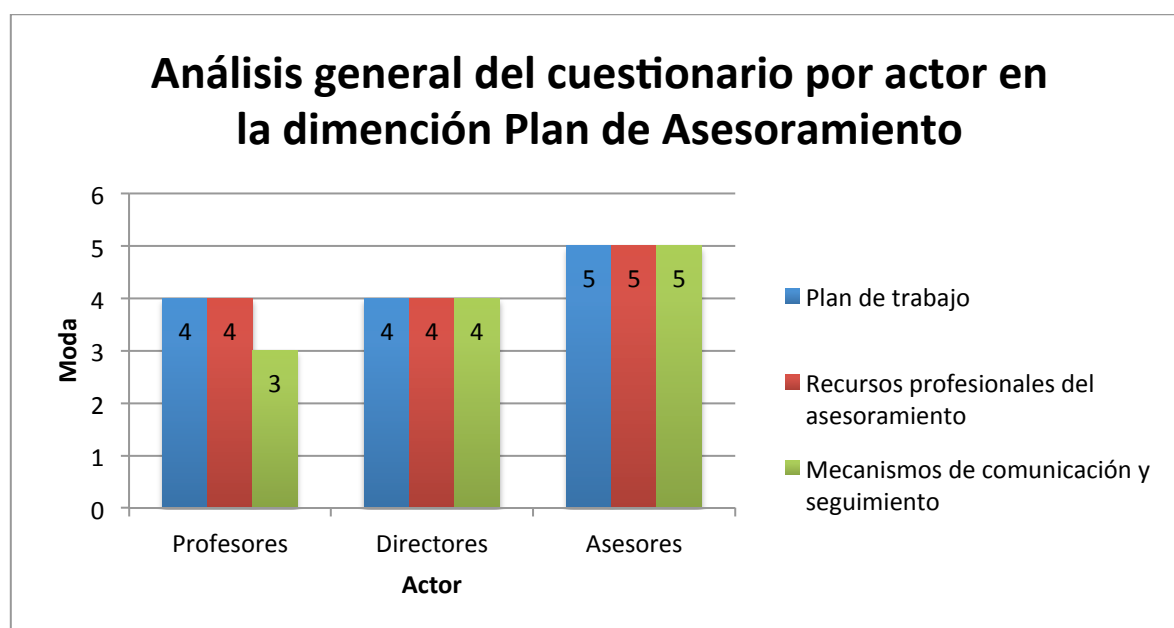
educacionales. Se extraña que en el discurso de los directores, no se aprecien las críticas que se encuentran en el discurso de los docentes, considerando que el director representa a una comunidad educativa, y por ende debiese estar al tanto de las opiniones de su cuerpo docente.

El indicador **Objetivos de la Asesoría**, profesores y directivos lo consideran “bueno”, mientras que los asesores “muy bueno”. Dentro de un contexto de un Plan de Trabajo estandarizado y asociado a las metas comprometidas en los planes de mejora. Como se pudo constatar en las entrevistas, en el punto de tipos asesorías contratadas, los actores coinciden en que están enfocadas a las asignaturas que se consideran claves dentro del Plan de Mejora: Lenguaje y Matemática.

Si bien a nivel de cuestionario es bien evaluada la dimensión “Iniciación a la Asesoría”, no ocurre lo mismo cuando se entrevista a los distintos actores. Y esto se debe en gran parte, a que cuando se inició el Proceso de Asesoramiento, fue el Sostenedor quien diseñó centralizadamente, acciones de forma homogénea para toda la comuna, siendo vista esta acción por los directivos y docentes como una imposición que les resta autonomía y a su vez, generando resistencia en la comunidad escolar (Assaél et al., 2012). Como se ha mencionado anteriormente, cualquier iniciativa de cambio en la escuela, como lo es un Plan de Mejora, debe contar con la participación comprometida de todos los actores involucrados. Pero en las entrevistas queda claro la falta de participación de los directivos y directivos en los procesos de selección y contratación de una ATE, donde además se percibe la poca importancia que el sostenedor le da a las particularidades de cada escuela.



## Dimensión Plan de Asesoramiento.



**Gráfico 4-6 Dimensión Plan de Asesoramiento/ actores**

En relación al indicador **Plan de Trabajo**, tanto profesores como directivos lo consideran “bueno”, mientras que los asesores “muy bueno”. Esta buena valoración de los cuestionarios contrasta con las entrevistas. Donde de los profesores, indican que casi no tienen participación en la elaboración del Plan de Asesoramiento, y que sólo lo conocen una vez que se comienza a implementar en el establecimiento. Muy similar es el discurso de los directivos, ya que también indican que la participación en la elaboración del Plan de Asesoramiento sólo se da cuando ellos seleccionan las ATEs, pero que en la mayoría de los casos la contratación las realiza el sostenedor. Y por su parte los asesores, mencionan que es importante que los asesorados conozcan el Plan de Asesoramiento antes de comenzar a trabajar, independiente si tienen opción de retroalimentar o modificar algo que no les parece. Por lo tanto, en relación al Plan de Asesoramiento, los discursos no llegan a consenso.

Para el indicador **Recursos Profesionales del Asesoramiento**, tanto profesores como directivos lo consideran “bueno”, mientras que los asesores “muy

bueno”. Esta valoración en cierta medida coincide con Perfil del Asesor, de las entrevistas, en las cuales se mencionan las siguientes características:

- Que posea conocimientos pedagógicos y disciplinarios.
- Que posea conocimientos sobre el Proceso de Asesoramiento.
- Que deje capacidades instaladas.
- Que conozca el contexto.
- Que posea diversidad de metodologías y estrategias.
- Que sea una persona empática.
- Que sea proactivo y que tenga competencia comunicativas.
- Que se desenvuelva en el aula.

Las discrepancias están en que los asesores dan más importancia a la formación académica y a la experiencia, tal como: poseer un postgrado, tener experiencia profesional como Jefes Técnicos y formar parte de una ATE. En el caso de los directivos, a éstos les interesaría un docente con reconocimiento en el aula, que tenga excelencia pedagógica. Esto se debe a que los directivos apuntan a las competencias que se deben fortalecer en su establecimiento. En el caso de los asesores, éstos apuntan a los requisitos para pertenecer a una ATE más que a las competencias propiamente tales.

En cambio para el indicador **Mecanismos de Comunicación y Seguimiento**, las valoraciones son distintas en cada actor, los profesores lo consideran “regular”, los directivos “bueno” mientras que los asesores “muy bueno”.

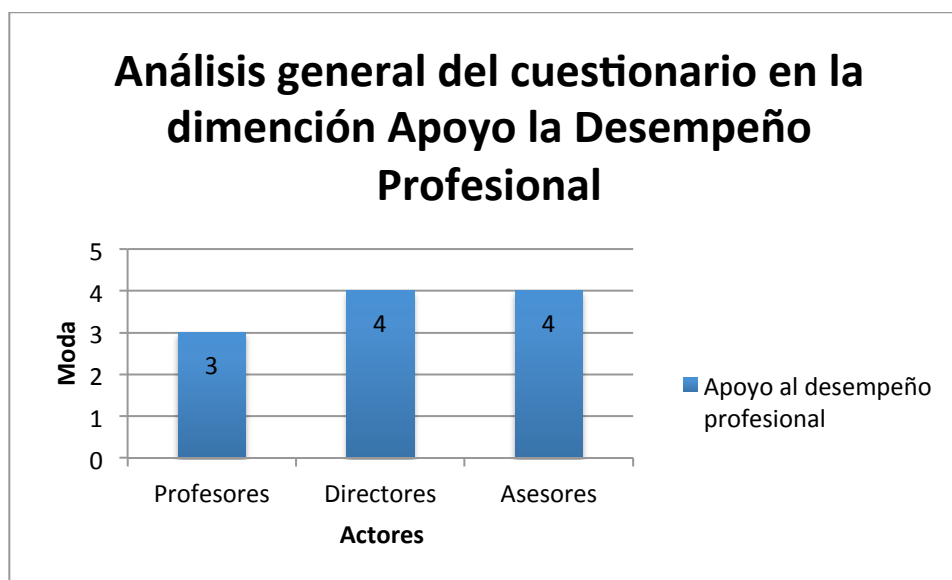
En este aspecto las entrevistas profundizan en los Mecanismos de Comunicación. Aquí los asesores, se refieren a este indicador como más relacionado con el proceso de implementación de la propuesta, indicando que si ésta es conocida por la comunidad educativa, puede facilitar su puesta en marcha.

En el caso de los profesores, ellos visualizan los mecanismos de comunicación una vez implementado el Plan de Asesoramiento, y por eso se refieren a los medios de comunicación como el correo electrónico, coordinación con UTP y el cronograma de trabajo.

Los directivos plantean Mecanismos de Comunicación similares a los docentes, donde por su función se agrega acompañamiento y seguimiento, esto se encuentra determinado por las directrices que indica la Corporación Municipal, además de incorporarlo dentro de los consejos de profesores.

Si bien el Ministerio de Educación construyó las orientaciones que guían la elaboración del Plan de Mejora, este se transforma en el insumo básico para elaborar el Plan de Asesoramiento, impulsada por una Asistencia Técnica – Pedagógica , que teóricamente en conjunto con la comunidad educativas trabajará mejorar el rendimiento escolar de los alumnos con bajos resultados académicos. En esta dimensión la mayor discrepancia se ve en las dificultades de participación de los directivos y profesores que deben ejecutar las actividades de las cuales muchas veces no han participado en su elaboración o falta información, pero tampoco han tenido suficiente poder en la toma de decisiones (Assaél et al., 2012). De este modo los directivos y profesores, no ven el asesoramiento como un proceso interactivo que cumpla una función de liderazgo pedagógico sobre la base de la implicación y participación de todos los miembros de la escuela, y por lo tanto, tampoco logra crear un escenario de reflexión pedagógica y un aprendizaje dentro de la organización.

## Estrategias utilizadas por los asesores.



**Gráfico 4-7 Dimensión Estrategias utilizadas por los Asesores/ actores**

Respecto a los resultados del indicador **Apoyo al Desempeño Profesional**, los profesores como “regular”, mientras que los directivos y asesores lo encuentran “bueno”.

En este punto en la fase intensiva, existe una inconsistencia en la opinión de los diversos actores y en cierta manera concuerda con el cuestionario.

Por un lado, tenemos asesores que utilizan estrategias metodológicas sin conocer los planes de mejora. Pero así y todo, un grupo de docentes que están conformes con ellas. Otros opinan que no son del todo pertinentes y que algunas actividades han quedado inconclusas, pero todas están más enfocadas al SIMCE.

Por otro lado, los directivos se quejan de no poder seleccionar a las ATEs, ni de participar en la elaboración de los Planes Asesoramiento, incluso, dicen que estos vienen ya estructurados.

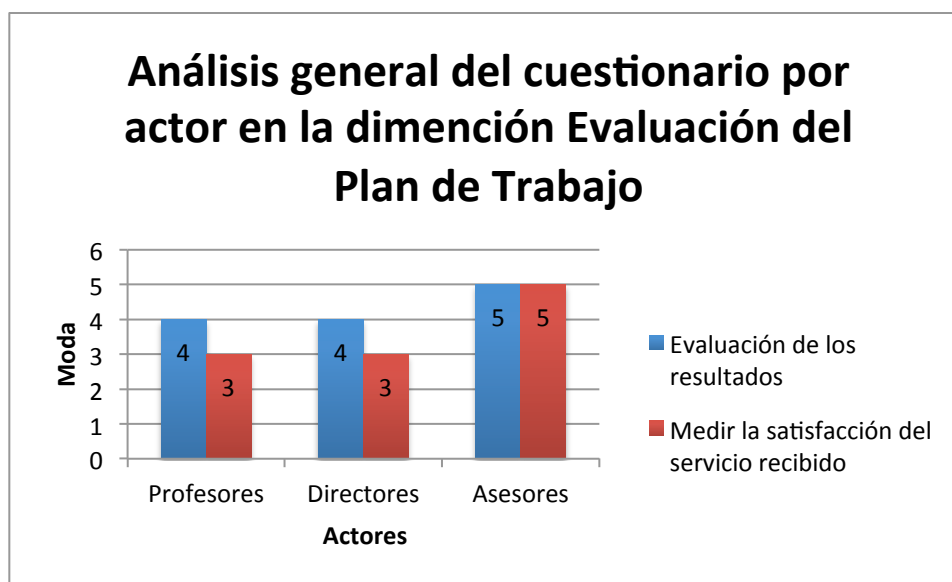
Esto se debe a que los programas de asesoramiento responden principalmente, a Lenguaje y Matemática, en el cual promueven un modelo de trabajo que da soluciones pedagógicas en torno a estas dos asignaturas, por lo tanto, se aspira a un trabajo colaborativo con las ATEs, donde se le dé énfasis al

modelamiento educativo en el aula, el cual debe ser más sistemático, con el fin de instalar competencias en los docentes.

Si bien el asesoramiento es un proceso de ayuda interactiva, donde participan el que domina los conocimientos, los requieren de esos conocimientos para atender sus necesidades y utilizarlos en un contexto social determinado. Se observa en la práctica, que entre ambos sujetos no existe consenso y terminan por imponerse las ATEs con su modelo estandarizado de asesoramiento, ya que, desde esta perspectiva se considera a los directivos y profesores como parte del problema, pero debe haber un cambio, donde se empiece a ver a estos actores como parte de la solución (Cordero et al., 2015).

Por lo demás es necesario cambiar a un modelo de planificación flexible, que implique la capacidad para dar respuesta a las circunstancias cambiantes de las escuelas. Para esto es necesario un seguimiento sistemático, y luego ajustes los planes en un proceso de acomodación permanente.

#### Evaluación del Plan de Trabajo.



**Gráfico 4-8 Dimensión Evaluación del Plan de Trabajo/ actores**

En los resultados del indicador **Evaluación de los Resultados**, los asesores votan “muy bueno”, mientras se puede observar que, tanto los directivos y profesores, lo encuentran “regular”.

En definitiva, los resultados obtenidos en los cuestionarios concuerdan con las entrevistas, en relación al cumplimiento de objetivos y productos, los tres actores coinciden en que se cumplen los objetivos acordados en el “contrato”, pero existe discrepancia con los asesores respecto a los productos obtenidos, donde profesores y directivos cuestionan su calidad final. Además, no se aprecian resultados significativos en las evaluaciones externas realizadas a las escuelas que han sido asesoradas desde el 2008.

En los resultados del indicador **Medir satisfacción del Servicio Recibido**, los asesores votan “muy bueno”, mientras se puede observar que, tanto los directivos y profesores lo encuentran “bueno”. Se encuentra como lógico la buena evaluación de los asesores, ya que al entrevistar a los distintos actores, llama la atención que la evaluación de los procesos, las realizan las ATEs, con el “objetivo” de cumplir por un tema contractual, el cual no se aprecia en el discurso de los profesores y es contrario a lo dicho por los directivos que apelan a una retroalimentación del proceso evaluativo.

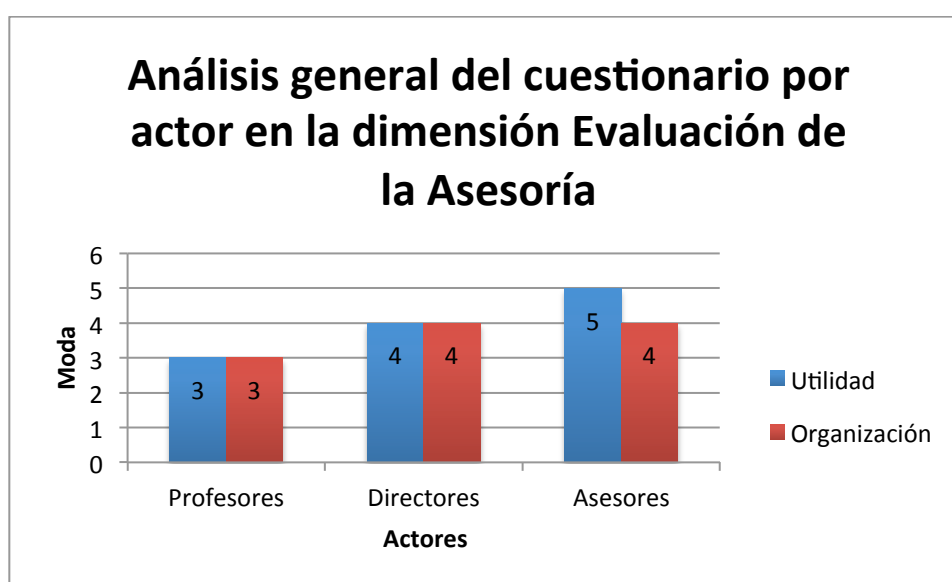
Los tres actores coinciden con los siguientes instrumentos aplicados: Encuestas, Evaluación en la Web sobre el registro ATE y otros instrumentos. Cabe destacar, que el único instrumento externo que aplica la comunidad educativa es a través de la página web [registroate.cl](http://registroate.cl), donde se miden las percepciones de los profesores y directivos en relación al asesoramiento. En definitiva, los profesores y directivos no utilizan instrumentos propios u otros sugeridos por el MINEDUC para evaluar las ATEs.

Pero de acuerdo a lo observado en los discursos de las entrevistas, se ha evaluado desde una perspectiva claramente reduccionista, mediante la aplicación de encuestas de satisfacción, en algunos casos, encuestas que buscan recoger alguna información de contexto de lo comprometido en los contratos. Entonces, no basta con la aplicación evaluaciones aisladas, se requiere que estas dialoguen entre sí y formen parte de un mismo proceso de análisis y de reflexión de lo hecho (Murillo & Román, 2010), de modo que permita proyectar lo que queda por hacer. En este sentido la evaluación del Plan de Trabajo, reside en la posibilidad de

contar con información suficiente, confiable y oportuna del efecto que provocando en la escuela, así como generar las condiciones para impulsar y sostener acciones que estén provocando una mejora en los procesos educativos.

Para mejorar los resultados académicos queda claro que el trabajo se construye en cada institución educativa y no vasta sólo con el apoyo de los asesores externos, pero su actuación debería generar y favorecer las condiciones necesarias para conseguirlo.

### Evaluación de la Asesoría.



**Gráfico 4-9 Dimensión Evaluación de la Asesoría/ actores**

Para el indicador **Utilidad**, los asesores votan “muy bueno”, mientras que los directivos indican que es “bueno” y los profesores lo encuentran “regular”.

Al realizar las entrevistas a los distintos actores, al igual que los resultados del cuestionarios, tienen diferentes miradas con respecto a la utilidad del asesoramiento. Desde el punto de vista de los asesores, está más focalizada a cumplir las metas SIMCE que a dejar capacidades instaladas en los establecimientos educacionales. Entre los profesores no existe consenso, pues mientras algunos lo ven como un mero proceso de seguimiento y monitoreo, otros la visualizan como una instancia de retroalimentación en sus prácticas pedagógicas. En el caso de los directivos, visualizan la utilidad del asesoramiento

desde el punto de vista organizativo, que en cierta medida igual ayuda al logro de objetivos, pero preocupa que no se vea como un aporte a la mejora de las prácticas pedagógicas, ya que las ven descontextualizadas totalmente del aula.

En lo que respecta a las capacidades instaladas, los asesores indican que sí las dejan instaladas, punto en el que discrepan tanto los profesores como los directivos, donde los argumentos son distintos:

- Profesores: Resistencia al cambio y a la asesoría. Esto puede deberse a la falta de pertinencia del Plan de Asesoramiento y la poca participación de los docentes.
- Directivos: Indican una falta de sistematicidad del trabajo por parte de las ATEs, en particular en el trabajo presencial.

Además, tanto Asesores como docentes, indican que el asesoramiento está influenciado por los resultados SIMCE, pero se discrepa con el discurso de los directivos que no encuentran relación. No hay consenso entre las ATEs, los docentes y los directivos en lo que respecta al SIMCE, donde las ATEs indican que impulsan cambios en las metodologías para mejorar el SIMCE, los docentes y directivos no notan mejoras significativas desde el 2008, año donde comenzaron a trabajar las ATEs.

Respecto al indicador **Organización**, los profesores votan “regular”, mientras tanto, los directivos y asesores lo encuentran “bueno”.

Al profundizarse en la fase intensiva queda al descubierto la baja participación de los profesores en este proceso. Donde las decisiones se toman a nivel directivo – sostenedor. En relación al cronograma, éste está presente en el Plan de Trabajo, por lo general se refiere a las vistas a los establecimientos, reuniones y acompañamientos al aula. En resumen, se utilizan los espacios físicos de los establecimientos educacionales.

Aquí también se indaga en la cultura del asesoramiento, el discurso que se ha instalando en los distintos actores, es coincidente en que aún no se institucionaliza, prueba de ello son los diversos factores mencionados, tales como:



- Se les ve como un negocio.
- La oferta no es acorde a los intereses de los asesorados.
- Poca participación de los docentes y directivos.
- Los tiempos incomodan entre la comunidad asesorada.
- Se produce gran resistencia al cambio.

En esta dimensión se constata que el Asesoramiento Educativo, es en líneas generales, una intervención puntual que responde a necesidades y demandas ante dificultades que en la mayor parte de las ocasiones están referidas al resultado académico que puede obtenerse en las evaluaciones SIMCE. Por tanto, esta forma tan limitada de entender la asesoría repercute en la calidad de su práctica y con ello difícilmente, se estarían dejando capacidades instaladas, que es uno de los objetivos de la Asistencia Técnica Educativa (CIAE, 2010). Por otra parte, las limitaciones provienen de una condición estructural, de la organización del asesoramiento que emana de una autoridad centralizada como la Corporación Municipal (Sostenedor), lo cual dificulta implementar acciones y programas pertinentes a las necesidades de las escuelas.

## **CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES**

En el presente capítulo se dan a conocer conclusiones generales –que involucra una visión global de la investigación- y de objetivos –que dan cuenta de los diversos tópicos desarrollados-. Además se plantean las principales limitaciones, alcances y prospectivas del estudio.

### **5.1 Conclusiones Generales de la Investigación.**

Como conclusiones generales a este estudio sobre el asesoramiento educativo bajo la Ley SEP en las escuelas municipales de la comuna de Punta Arenas, podemos señalar lo siguiente:

- La metodología de trabajo y los instrumentos utilizados (cuestionario, y entrevista) fueron de gran utilidad para recoger la información de las percepciones de docentes, directivos y asesores en relación a diferentes indicadores y dimensiones, los cuales representaban los diferentes procesos del Asesoramiento Técnico Educativo en escuelas municipales. Pero al utilizar la metodología cualitativa y cuantitativa, permitió tener una visión más amplia y de una mayor profundidad del tema en estudio, y así, de este modo, cumplir con los objetivos y entregar los aportes necesarios tanto al sostenedor como los establecimientos municipales, en relación a la incorporación del asesoramiento educativo como una herramienta de mejora.
- La aplicación de esta encuesta, ayudó a lograr el objetivo específico de esta investigación, que apuntaba a conocer estas percepciones las cuales variaron en diferentes aspectos. Por otra parte, se aplicó la prueba del Chi – Cuadrado lo que permitió analizar los datos desde un punto de vista estadístico, identificando la existencia de dependencia entre las variables.
- Para el análisis de los resultados de la prueba SIMCE y matrícula entre los años 2008 y 2012, se utilizó la prueba T-Student, a través de la cual se pudo identificar si existieron cambios significativos en cuanto a los resultados de estos elementos en los establecimientos educacionales que estaban recibiendo apoyo de las ATEs.

- Los profesionales encuestados se desempeñaban en establecimientos educacionales con similitudes en cuanto a nivel de vulnerabilidad, tamaño y nivel socioeconómico, pero presentaban diferencias en cuanto a género, nivel de estudio, asignación y años de servicio, es importante mencionar que en la mayoría de los casos, tendieron a compartir una percepción positiva acerca de la asesoría educativa. A pesar que el servicio ATE, no ha sido el más idóneo para los establecimiento educacionales, según los discursos de los entrevistados, ha quedado demostrado que el comportamiento de la demanda, en la mayoría de los casos, se distancia de las necesidades reales de los establecimientos educacionales (Barrera et al., 2014). Este punto es el que resulta complicado, a pesar de los esfuerzos que ha realizado el Mineduc por entregar información lo más transparente posible a través del registro ATE.cl. Aún se observa un mercado complejo con numerosos oferentes y demandantes, pero con poca información objetiva sobre la calidad de los servicios de asistencia técnica (Corvalán, 2012).
- Con respecto a años de servicio de los profesionales de los establecimientos municipales, hemos constatado que en el caso de los directivos se está dando una lenta renovación, manteniendo un grueso de 28 personas por sobre los 15 años de servicio, algunas pocas incorporaciones por debajo de esa edad y un número pequeño de profesionales en edad de jubilación, lo que demuestra la dificultad que ha existido para renovar la dirección de escuelas en las últimas décadas (Weinstein & Muñoz, 2012). De aquí a 10 años se puede dar una situación de cambio generacional, lo que previéndolo, facilitaría la renovación de personas y un perfilado de los puestos más acorde a las demandas del sistema. En el caso de los docentes el 62% está bajo los 15 años de servicio, situación que se enmarca en el contexto nacional y que podría facilitar los procesos de mejora.
- Cabe señalar que desde el punto de vista de género se mantiene una mayoría de mujeres entre los profesionales que ocupan cargos directivos

(22 de 36), similar a la tendencia que se da a nivel nacional (Mineduc, 2014), donde existe cierto predominio de las directoras por sobre los directores (55% versus 45%) (Weinstein & Muñoz, 2012), las cuales tienen una visión positiva en relación al asesoramiento educativo. En cuanto a los docentes, la diferencia es más representativa (49 de 54 son mujeres). Idéntica situación se da en muestras significativas de investigación donde se indica un 66,6% para el género femenino y un 33,4% para el género masculino (Ávalos & Sotomayor, 2012), pero la percepción del asesoramiento es positiva en ambos géneros.

- Al revisar los perfiles formativos nos parece significativo que la gran mayoría de los directivos y profesores posea un Post título y/o Postgrado. La problemática que se presenta en los programas de formación directiva, es que se da poca cabida al desarrollo de competencias de gestión pedagógica y mucha importancia a las prácticas de liderazgo transformacional y de las herramientas de gestión que, sin duda, también son fundamentales, pero el desafío consiste en buscar el equilibrio y desarrollar las competencias clave en las distintas dimensiones (Muñoz & Marfán, 2011), lo cual favorecería el liderar el asesoramiento educativo en los establecimiento educacionales.
- Los planes de asesoramiento evidencian una gran homogeneidad en cuanto a que están enfocados a Lenguaje y Matemática, que corresponde a las metas comprometidas con el Mineduc. No se encontró, por parte de los establecimiento algunas líneas relacionadas con gestión, lo que se vería como un asesoramiento integral.
- En este escenario del asesoramiento, predomina la imagen de las escuelas como organizaciones homogéneas, donde el rol del asesor suele estar al servicio de programas de innovación estandarizados y muchas veces ajeno a las necesidades de la escuela. Asociado más a tareas de control del proceso y a la formación sobre áreas previamente determinadas.
- Sin embargo, los docentes reconocen que la actuación de los asesores es

limitada y su presencia en la escuela es casi testimonial y dudan de su impacto, ya que en la mayoría de los casos no resuelve los problemas reales del profesorado.

### **5.1.1 Conclusiones Centradas en los Objetivos**

En primer lugar, las conclusiones de este estudio se van a desarrollar en torno a los tres objetivos propuestos en el primer capítulo de la tesis. Para ello pretendemos quedarnos con aquellos resultados más relevantes que han guiado y determinado nuestro trabajo. Por lo tanto, la reflexión final refleja hasta qué punto la investigación realizada ha respondido a las metas propuestas, las que pasaremos a revisar a continuación.

#### **5.1.1.1 Objetivo número uno: Valorar el Proceso de Asesoramiento que se desarrolla al interior de los establecimientos desde la perspectiva de los directores, profesores y asesores**

El propósito de este objetivo es conocer cómo se desarrolla el proceso de asesoramiento desde la perspectiva de los distintos actores que participan: directivos – docentes – asesores.

La mayoría de las intervenciones se realizan una vez al mes, con una posición fuera – dentro respecto de las escuelas, donde impone su modelo de asesoramiento, no tienen dependencia orgánica de la administración, su posición no es jerárquica respecto del profesorado y las escuelas. Poseen escasa interacción colaborativa y corresponsable con las instituciones que asesoran; además tienen una orientación especialista en las asignaturas Lenguaje y Matemática, con el objetivo de mejorar los resultados SIMCE.

Es evidente entonces, que el servicio tiende a concretarse en una definición de un asesoramiento intervencionista que pone el acento en los resultados académicos por sobre el proceso de mejora institucional.

Además exponemos a continuación una serie de ideas correspondientes al desarrollo del Proceso de Asesoramiento Educativo, tales acotaciones corresponden a la descripción e interpretación de la información recabada en los 17 establecimientos educacionales, a través de los instrumentos de recogida de

datos, desarrolladas por los distintos actores educativos.

### **Iniciación a la Asesoría**

La investigación reveló que tanto los directivos, docentes y asesores, otorgan una buena valoración a la dimensión Iniciación a la Asesoría. Pero, preocupa la evaluación “regular” por parte de los docentes, al indicador “Diagnóstico”. En especial, porque todas las escuelas partícipes de esta investigación son “emergentes”. En esta condición se debe presentar un Plan de Mejora detallado, el cual es justificado a través de un diagnóstico coherente de las necesidades detectadas, donde además se comprometen niveles específicos de aprendizaje que los niños deben alcanzar al final de la implementación de las acciones del PM (Assaél et al., 2012). Esto demuestra la importancia del diagnóstico en esta dimensión y la baja valoración de los profesores con las estrategias o herramientas utilizadas por los asesores, para diagnosticar a sus escuelas.

### **Plan de Asesoramiento**

La dinámica de los Planes de Asesoramiento estudiados, representan una relación con la cultura y la estructura organizacional predominante en las escuelas, a través de una forma organizativa innovadora como es la gestión de un Plan de Mejora con apoyo de una ATE. En este contexto, la valoración de los encuestados, en relación a la dimensión *Plan de Asesoramiento*, es considerado como “bueno”, por los directivos y profesores, en tanto los asesores lo consideran “muy bueno”. En esta dimensión el indicador con menor valoración fue “Mecanismos de Comunicación y Seguimiento”, los docentes mostraron una valoración regular con respecto a la utilidad de los mecanismos usados para llevar a cabo una comunicación y seguimiento eficiente, elementos que son claves en toda intervención asesora.

Como vimos en el marco teórico, el asesoramiento necesita la interacción constante con los profesores y las escuelas. Lo que requiere, de canales comunicativos y estrategias, para que fluyan los conocimientos teóricos y prácticos sobre aquellos aspectos que se van a asesorar.

Esta aportación, es importante, ya que es necesario que los asesorados, sientan la necesidad de atender y evaluar las actuaciones del asesor en el campo de la comunicación, pues ella es la principal herramienta de trabajo.

### **Estrategias Utilizadas por los Asesores**

En los casos estudiados se evidencia una falta de oferta educativa en relación a los planes de asesoramiento y a las estrategias utilizadas por los asesores, además de problemas provenientes del contexto, ya que muchas veces no son consideradas las necesidades de los establecimientos. Esto se evidencia en el indicador “Apoyo al desempeño profesional” perteneciente a la dimensión *Estrategias utilizadas por los Asesores*, donde, si bien es valorada positivamente por los directivos y asesores, para los docentes es considerada “regular”. Esto se debe a que los docentes, no consideran que existe un apoyo en relación a las estrategias utilizadas por los asesores y como un aporte poco significativo en su quehacer docente.

Como se ha mencionado anteriormente, el que los Planes de Asesoramiento sean estandarizados, significa que la aplicación consiste en acciones similares a todas las escuelas, ya que es una institución asesora la que lleva este proceso por más de tres años en la comuna. Además, el asesor tiene clara su área de intervención antes de conocer el establecimiento donde va a actuar, y la tendencia mayoritaria es asesorar en contenidos específicos ligados tal y como se prescribe desde las funciones encomendadas desde la gerencia de la ATE.

### ***Evaluación del Plan de Trabajo***

La evaluación del Plan de Trabajo surge una como instancia necesaria para la reconstrucción de visiones y prácticas que comienza en la detección de los problemas, fortalezas y debilidades orientadas a la revisión del trabajo realizado, de modo de repensar lo que podría cambiarse y también consensuar líneas de acción a implementarse a futuro. Directivos y profesores, la consideran “bueno”, en tanto los asesores lo valoran como “muy bueno”. Pero, el indicador con una

valoración más baja por parte de los docentes, fue el de “Satisfacción del servicio recibido”.

Esta insatisfacción se enmarca bajo un contexto de un colectivo de profesores reflexivo y responsable, que siente preocupación en cómo se está ejecutando el Plan de Trabajo del Asesoramiento y que no da respuesta concretas a sus demandas planteadas.

### **Evaluación de la Asesoría**

Como se mencionó en el marco teórico, la asesoría se considera como una práctica compleja, que requiere conocimientos y estrategias múltiples para poder llevar a cabo su tarea y, así mismo, para evaluarla y mejorarla. En este sentido los resultados arrojados en la dimensión *Evaluación de la Asesoría*, los tres actores mostraron una percepción positiva. La diferencia la marcaron los docentes en una valoración “regular” con respecto a los indicadores, de la organización y la utilidad de las asesorías. Esto se debe a que las intervenciones son poco sistemáticas y como no responden a sus necesidades reales, no las encuentran útiles.

En este contexto la evaluación de la asesoría no se ve como un proceso para la mejora, a través del cual se obtiene una comprensión más profunda de la realidad y que pretendan aumentar el conocimiento sobre el plan de asesoramiento, el desarrollo profesional e institucional de quienes participan en ella.

En general, se puede establecer que la visión de los directivos, docentes y asesores es positiva en relación al Proceso de Asesoramiento. Al parecer la entrada de la ATE en el sistema escolar parece haber contribuido a derribar las aprensiones que la presencia de un actor ajeno al establecimiento generaba en los directivos y docentes. Entonces, las escuelas han comenzado a habituarse a recibir opiniones y visiones de los asesores (Barrera et al., 2014). Una mirada que puede aportar a la búsqueda de soluciones a las problemáticas que se están enfrentando, como también en la elaboración de su plan de mejora e incluso en el acompañamiento de su implementación. Esta visión es compartida por directivos y asesores, donde los profesores tienen una mirada más crítica del Proceso de



Asesoramiento, debido a que su opinión no es considerada ni para seleccionar las ATEs y menos en la organización del Plan de Asesoramiento.

Si bien los distintos actores ven en la Asistencia Técnica Educativa como una herramienta que facilita los procesos de mejora en las escuelas. Hay que tener presente que el núcleo del mejoramiento se encuentra en las propias escuelas y en sus capacidades, donde el acompañamiento de las ATE pueden tener un rol catalizador y de soporte. Por tanto, el asesoramiento “contribuye y facilita los procesos de cambio y mejora profesional” (Sánchez, 2008: 4).

#### **5.1.1.2 Objetivo número dos: Identificar y describir la implementación de las distintas etapas del Proceso de Asesoramiento y su impacto en la cultura organizacional, desde la perspectiva de los directivos, docentes y asesores.**

La investigación nos reveló que tanto directivos, docentes y asesores, otorgan una buena valoración al Proceso de Asesoramiento. Sin embargo, la organización requerida para desarrollar esta tarea, no son las más apropiadas, la oferta de las ATEs es estandarizada, responden a decisiones institucionales de la Corporación Municipal y a las metas impuestas por el Mineduc, dejando en un segundo plano las necesidades de los docentes y las escuelas.

A continuación se entregan las conclusiones por cada una de las etapas del asesoramiento:

#### **Iniciación a la Asesoría**

Según la información recopilada, nos permite afirmar que los docentes se ven marginados del proceso de selección y contratación de la ATE, aunque estos participan de reuniones con el cuerpo directivo, éste último por lo general, no manifiesta las inquietudes de los profesores a la hora de dialogar con el sostenedor.

Por otro lado, cuando los directivos se reúnen con el sostenedor no es mucha su participación o incidencia en la selección y contratación de la ATE, lo que evidencia un rol impositivo por parte de la Corporación Municipal, en base a una propuesta técnica o modelo presentado por los asesores, lo que provocará

cierto grado resistencia ante el proceso en las etapas posteriores. Esto sucede principalmente, ante la ausencia de una planificación estratégica entre la escuela -sostenedor, la desarticulación entre criterios administrativos y los criterios técnico pedagógico, entre otros factores, explican que la demanda no marche como el sistema ATE espera (Barrera et al., 2014).

Además se puede establecer que las asesorías contratadas se relacionan con las asignaturas “claves” que están comprometidas con las metas SIMCE en los Planes de Mejora. Es decir fundamentalmente Matemática, Lenguaje y Ciencias. Por lo demás, queda de manifiesto en el contrato los lineamientos que debe seguir la ATE, los cuales son propuestos por las mismas, y que responden a intereses muchas veces distintos a los del cuerpo docente, que requiere resolver sus necesidades particulares más inmediatas, en cambio el sostenedor tiene intereses más generales, enfocados en el PADEM. Es en base a esto, que el sostenedor contrata un “modelo” de asesoramiento, es decir, acuerda con una o dos ATEs un plan de trabajo preestablecido para toda la comuna. El tema de la contratación de instituciones ATE, no es menor. Del total de recursos invertidos, el 95% ha sido utilizado en asesoramiento educativo (Bellei et al., 2010a). Justificándose también el abaratar costos, ya que si cada escuela contrata su ATE, el costo sería mayor.

En este sentido, preocupa el poco uso de la herramienta web para seleccionar la asistencia técnica u otro medio objetivo, lo que indica que las escuelas y el sostenedor en particular, se inclina por lo conocido, contratando preferentemente a recomendados por terceros o que tengan vínculos preexistentes con las ATEs (Barrera et al., 2014).

### **Plan de Asesoramiento**

Los resultados obtenidos en la etapa de implementación de la Asistencia Técnica Educativa, nos permite deducir que los directores y profesores, no participan en la elaboración de los Planes de Asesoramiento, lo que no garantiza la confluencia de perspectivas de los distintos actores de la comunidad educativa. Sólo lo conocen antes, cuando en algunos casos los asesores realizan una

inducción antes de la asesoría o si no se enteran durante la asesoría. Esta práctica se mantiene sin variaciones significativas, independiente si las escuelas son “grandes”, “medianas” o “pequeñas”.

Esto se contradice con los modelos de asesoramiento educativo que consideran necesario atender a las necesidades del contexto social, mejorar las propuestas didácticas a través de nuevas estrategias. Desde el punto de vista teórico, organizativo y pedagógico, el modelo colaborativo es el más adecuado para enfrentar este tipo de servicio, ya que tienen como propósito alcanzar un objetivo relevante y compartido, por medio de ciertos recursos o acciones que habrán de disponerse de forma coordinada según las posibilidades de las distintas partes involucradas (Sánchez & García, 2005). En la práctica este modelo fomenta la corresponsabilidad práctica, adaptación mutua y la experiencia compartida.

De la información obtenida durante los procesos de asesoramiento, tanto directivos, docentes y asesores establecen que la principal función del asesor es identificar y hacer presente a la institución, las diferentes falencias y fortalezas que presenta, para luego establecer lineamientos de mejora. Ya que, el verdadero significado en cual se desarrolla la práctica asesora es el contexto. En tal sentido, el asesor debe ver su trabajo, como una situación de paso que ayuda a la comunidad educativa de forma colaborativa a repensar y construir su práctica (Ibernon, 2007), con el objetivo de incrementar los aprendizajes de sus alumnos.

También se logra identificar características y competencias que deben poseer el perfil del profesional asesor para el desarrollo de un buen desempeño en escuelas. En este punto los distintos actores han resaltado las siguientes características:

- Que haya sido profesor con experiencia en aula.
- Con dominio de contenido, metodologías y de evaluación.
- Profesional empático y flexible.
- Con competencias comunicativas.

- Proactivo
- Que sea un interlocutor de las escuelas ante las autoridades educativas.
- Realizar seguimiento a las acciones implementadas.
- Sepa escuchar, comunicar y adaptarse a las situaciones de contexto.
- En lo posible que sea de la región.

Resultados similares se obtuvieron en un estudio FONIDE, donde el saber sobre las relaciones interpersonales, es el más destacado por los docentes, directivos y asesores, coincidiendo en destacar la habilidad social como la ‘empatía’, en función de la conformación del vínculo, así como la experiencia en aula y saber específicos de la disciplina (Fiabane et al., 2009). Lo que se extraña es el liderazgo de asesor, esto es importante de observar puesto que la asesoría se consolida como un aspecto importante del desarrollo del liderazgo en varios países (Aas & Vavik 2015).

Los resultados obtenidos nos permiten deducir que en los mecanismos de comunicación a nivel general, se aprecia una interacción entre las ATEs, las escuelas y su sostenedor, en primera instancia para discutir y dar a conocer el Plan de Asesoramiento, y segundo las diferencias en el proceso, respecto de lo que se diseñó originalmente. Según se ha visto, cambian los tiempos y algunas veces, las estrategias, lo que perjudica el efecto positivo que se espera de la ATE sobre una escuela.

Por lo tanto, es necesario “clarificar y comunicar el rol esperado de sostenedor y director, y cómo se espera que ambos se articulen entre sí y con los docentes en la contratación de una ATE” (Barrera et al., 2014: 138). Lo anterior ayudaría a transparentar el proceso de contratación de una ATE.

Llama la atención que el medio de comunicación más utilizado por los directivos y profesores con los asesores sea el correo electrónico. Y sólo unos pocos establecimientos realizan reuniones de coordinación y retroalimentación de visitas al aula. Dejando al descubierto que el aislamiento geográfico de nuestra comuna perjudica la fluidez del proceso. Esto se debe a que el 61% de los

miembros del Registro ofrece sus servicios desde la región Metropolitana. Sin embargo, cabe mencionar que está la disponibilidad de traslado, pero se traduce en un mayor costo de los servicios, que deberá ser asumido por los sostenedores y escuelas de zonas extremas que contraten asesoramiento educativo (Bellei et al., 2010a).

Esta escasa comunicación cara a cara pudiese explicar la percepción negativa de los asesorados respecto a poca sistematicidad del acompañamiento al aula y de las metodologías pedagógicas a instalar. Es por esto, que tanto directivos como docentes manifiestan que el perfil ideal de una ATE, es de alguien de la región y con experiencia pedagógica, de modo que su figura sea cercana a la realidad de los docentes.

## **Estrategias Utilizadas por los Asesores**

En cuanto a la valorización que los participantes le otorgan al Plan de Asesoramiento Educativo y a las estrategias utilizadas, en general, se perciben como coherente, sin embargo en la implementación y concreción de las acciones muchas veces se observa como inconexa con la realidad, contexto y cultura de la escuela en la cual se desarrolla el Asesoramiento Educativo.

Lo anteriormente expuesto tiene sentido, por que la coherencia del plan de asesoramiento con el plan de mejora se da de un modo estándar, ya que las ATEs plantean sus propuestas de trabajo a partir de las asignaturas de Lenguaje y Matemática, las cuales el Ministerio obliga a que estén presente en todos los planes de mejora por estar directamente relacionadas con las metas SIMCE. Si bien, es un mecanismo de presión para los establecimientos, están lejos de los estándares nacionales de una ATE de calidad propuestos por el Mineduc, relacionados con pertinencia de la asesoría y la relación sólida entre los distintos actores del sistema: participación y colaboración (Bellei et al., 2010c). En fin, si no existen compromisos compartidos con el proceso de asesoramiento, se pone en riesgo el éxito del Plan de Mejora.

Se puede concluir que la oferta de los servicios ATEs es amplia y heterogénea a nivel nacional, pero escasa y homogénea a nivel regional. Donde se puede constatar que las estrategias más utilizadas en el asesoramiento, giran en torno a tres grandes ejes: diagnóstico, Lenguaje y Matemática. siendo las estrategias transversales las más utilizadas:

- Planificaciones.
- Modelamientos de acciones pedagógicas.
- Elaboraciones de material didáctico.
- Acompañamiento al aula.
- Evaluaciones de diagnóstico y proceso.

Lo anterior tiene sentido porque estas estrategias apuntan a incrementar los resultados de aprendizaje de los alumnos, y en este sentido se alinean a la Ley SEP, que introduce elementos de evaluación de desempeño sobre los

establecimientos educacionales según sus resultados de aprendizaje en el SIMCE (Elacqua et al., 2011), lo que a dado lugar a las ATEs a un trazado de ciertas líneas de trabajo común, en relación a las capacidades internas que las escuelas necesitan desarrollar, pero además en cuanto a temáticas que se presentan como relevantes para abordar dichos problemas.

Además se puede establecer que el proceso de asesoramiento ideal, en el discurso de los actores está más cercano a la teoría, según se afirma en las perspectivas adoptadas en el marco teórico. El asesoramiento es un modo de articulación entre el contexto, los sujetos y el conocimiento en el seno de la institución escolar, donde, la problemática estudiada resulta interesante para ir comprendiendo estas nuevas articulaciones, que llegan a desequilibrar la rutina escolar, pero también con la paradójica de ir instalando la “rutina del cambio” que pretende permear la organización con el fin de alcanzar la mejora.

De lo anterior, se desprende que existe una tarea pendiente del Mineduc en la regulación y fiscalización de las ATEs con el cumplimiento de los estándares mínimos propuestos, y que al mismo tiempo, fomente prácticas de colaboración, facilitando la construcción de redes entre las escuelas y los profesores. Una red que se agrupe en función de una estructura estable del sostenedor, por medio de seminarios de profesionales que analicen los Planes de Mejora y su desarrollo.

#### Evaluación del Plan de Trabajo

Los resultados obtenidos referentes a la evaluación del cumplimiento de objetivos y productos planteados del proceso de asesoramiento, en la práctica se estaría cumpliendo con lo comprometido, pero sin entregar un valor agregado. Debido a que no se ha logrado crear un contexto de colaboración para afrontar el plan de trabajo, lo que también dificulta la instalación de un sistema de seguimiento que sea sistemático en relación a las metas y objetivos que se proponen.

Se observa además, una falta de comunicación y de comprensión de parte de los asesores hacia el ambiente institucional, lo que no facilita la articulación que debe existir entre los planes de mejora y planes de asesoramiento, pero

igualmente se cumplen las metas según la opinión de estos tres actores. El fortalecimiento de dicho vínculo permitiría la coherencia del trabajo de los asesores, y también, que los docentes y directivos, sepan qué se espera de ellos al final de la asesoría (Bellei & Rojas, 2010). Pero como no se le realiza seguimiento a la labor asesora, tanto directivos y como profesores, demuestran cierta disconformidad en relación a los productos alcanzados.

Además, el estudio dejó en evidencia que ninguna institución educativa utiliza instrumentos propios para evaluar el asesoramiento o lo propuesto por el Mineduc, y en el caso de los asesores, estos entregan pautas de evaluación relacionada con la percepción del servicio por parte de los profesores y directivos, dejando de lado una evaluación técnica de su intervención.

De lo anterior se desprende la necesidad de contar con un mecanismo potente de evaluación de ATE, que contemple al menos los siguientes aspectos (Barrera et al., 2014: 137):

- Parámetros diferenciados de evaluación según tipo de oferente y servicio ATE. La heterogeneidad de la oferta hace imposible y además ineficiente un sistema que evalúe por igual a oferentes que entregan servicios de distinta naturaleza, por más que se trate de oferentes de igual calidad jurídica.
- Cabida y espacio a la opinión cualitativa de escuelas y sostenedores. A todas luces la pauta de evaluación actual es insuficiente para la evaluación útil e imparcial de una ATE. El estudio ha mostrado que la evaluación mediante una calificación es restringida y que la opinión de las escuelas no 'cabe' en esa calificación, por lo tanto, la evaluación no da cuenta real de esos procesos. Un buen sistema de evaluación debe permitir captar en parte la opinión cualitativa de las escuelas y sus sostenedores. La evaluación debe dejar espacio para al menos, un breve informe escrito o hablado que entregue una opinión lo más representativa posible de la opinión real de la escuela.
- Evaluación cruzada del sostenedor, de la escuela y del oferente. El sistema



actual sólo acoge la opinión de un actor, cuestión que es insuficiente y parcial.

- Con el debido resguardo y garantía de confidencialidad, la evaluación de una ATE debe ser accesible para otros usuarios del sistema. Vale decir, debe ser un instrumento al servicio de la toma de decisión.

En este sentido la evaluación va más allá que un tema contractual, es una herramienta para la mejora, la cual nos ayuda a tener una mayor comprensión de la realidad, por tanto es un proceso de investigación que pretende aumentar el conocimiento, para facilitar el desarrollo profesional y organizacional de quienes participan en ella.

Con respecto a la evaluación del proceso de asistencia técnica, queda claro que es responsabilidad del sostenedor y los directores supervisar la labor de las ATEs en sus escuelas, para ver si se cumple con lo comprometido en el contrato. Por lo tanto, urge el instalar mecanismos de evaluación que midan el desempeño de las ATEs, para garantizar la calidad del servicio y fortalecer la competencias organizacionales de las escuelas y de los servicios de apoyo. En este sentido, la evaluación debe ser objetiva y sobre la base de lo estipulado en los términos de referencia que dan origen al contrato. Además, todos los actores del establecimiento, involucrados en el asesoramiento, deben consensuar la evaluación del servicio (Miranda et al., 2015). Lo cual hasta ahora es realizado sólo por el sostenedor y directivos, a través de la encuesta de satisfacción de usuarios, disponible en [www.registroate.cl](http://www.registroate.cl) y en Plataforma PME.

Otro aspecto que se indagó en esta dimensión es el aporte de las ATEs a los resultados SIMCE, donde los directivos y profesores reconocen, que no es positiva, ya que el incremento no ha sido significativo y en algunos casos no se han sostenido en el tiempo. Concluyéndose que las acciones comprometidas en el plan de asesoramiento no han generado cambios importantes en los resultados SIMCE, debido a que la gran mayoría de las ATEs se preocupa más de entrenar para el SIMCE o aplicando pruebas que se traducen en actividades remediales, para responder en primer lugar a los requerimientos inmediatos de la política SEP

y en segundo a la mejora educativa (Barrera et al., 2014). Esta lógica se argumenta, desde la perspectiva de un “sistema de accountability escolar que introduce metas de desempeño y sanciones a los establecimientos con bajos resultados, siendo la más radical el cierre de la escuela” (Elacqua et al., 2011: 22). Lo que gravita en el énfasis mayor en los resultados SIMCE, que en la creación o fortalecimiento de capacidades que den sustentabilidad de un cambio hacia la mejora educativa.

En consecuencia, queda claro que el asesoramiento es una variable que puede ayudar a mejorar los resultados SIMCE, pero si no afecta todas las áreas relevantes y no involucra a una masa crítica de docentes y directivos, el resultado será un mejoramiento superficial y no sostenido. Principalmente, porque se focalizan en tácticas para aumentar los puntajes en la evaluación externa estandarizada y dependiendo sólo de un grupo de personas, lo cual no logra penetrar la estructura de los establecimientos (González & Bellei, 2013). Esto explicaría porqué en todos los colegios se produjeron durante el periodo 2008 – 2012 algunos logros en los puntajes SIMCE, pero no fueron sostenidos en el tiempo.

### **Evaluación de la Asesoría**

También se puede concluir respecto a la utilidad de las asesorías de acuerdo a los directivos y profesores, en particular en las áreas de organización administrativa y en la evaluación de los procesos pedagógicos. Se puede determinar que no son consideradas como un aporte significativo para la mejora de los establecimientos. En general, porque las acciones pedagógicas no se relacionan con un diagnóstico real que interprete las características y necesidades de los establecimientos.

Desde la mirada de los asesores las necesidades identificadas no son el único foco del asesoramiento hacia las escuelas, sino lo que forman parte del trabajo “para sí” del propio equipo de asesoramiento y en ese escenario la utilidad está focalizada en mejorar los puntajes SIMCE. Dejando de lado uno de los supuestos originales del sistema ATE, el que indica que la mejora es un proceso

sistémico y el asesoramiento despliega acompañamiento a ese proceso de carácter integral (Barrera et al., 2014). Como la mejoría en las áreas del clima organizacional, liderazgo y gestión escolar, todos elementos claves en la creación de condiciones para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además la evidencia demuestra que las escuelas que no mejoran sus resultados, generalmente, presentan debilidades en estas áreas (Gajardo, 2014).

Se puede apreciar, que el proceso de asesoramiento en los establecimientos municipales de la comuna de Punta Arenas, no dejan capacidades instaladas desde el punto de vista de los beneficiarios. En especial, los profesores sienten poco significativo el asesoramiento, ya que al ver escasos resultados, perciben la asesoría como una pérdida de tiempo, optando por cumplir con el cronograma para luego, retomar las antiguas prácticas, una vez terminada la intervención asesora. Lo anterior sucede porque después de realizada la asesoría no se consolidan los dos subprocesos que son claves: la construcción de la relación entre asesores y asesorados, como también la creación de condiciones necesarias para llevar a cabo la intervención asesora, lo que facilitaría que los asesores y profesores lleguen a tener una idea parecida sobre la tarea de educar y en el asesoramiento tienen que trabajar en un clima de colaboración para alcanzar objetivos más o menos compartidos (Echeita & Rodríguez, 2005).

En cambio los asesores concluyen, que sí se dejan capacidades instaladas, pero estas no llegan a institucionalizarse una vez retirada la asesoría. Lo que se debe principalmente, a que el asesor es contratado por unas pocas horas para acompañar y además, por ser de fuera de la región, su intervención es una semana al mes. Por lo tanto, afecta el desempeño de la ATE y por ende su metodología de trabajo se ve como distante, poco sistemáticas y genera resistencia en un grupo significativo de profesores

Otra conclusión, y que es posible que sea una causa basal de las anteriores, lo constituye el que más que desarrollar una cultura del asesoramiento, se está en presencia de una cultura de la desconfianza. En especial entre los docentes y directivos, quienes además ven en el apoyo de una ATE, como un

ente que supervisa y evalúa su trabajo, hecho que podría tener implicancias negativas del programa dentro de cada establecimiento (Raczynski & Palacios, 2010). Por lo tanto, el rol del asesor tiene que estar al servicio de los planes de mejora de cada escuela y no tan asociado con las tareas de control, si no la relación del asesoramiento está más próxima a la supervisión.

En esta complejidad los tres actores coinciden en que no existe una cultura de asesoramiento en los establecimientos municipales, que está en proceso de desarrollo. Más bien por una falta de coherencia entre la cultura institucional, el plan de mejora y el estilo de asesoramiento. Además, como producto del modo de contratación de las ATEs, las cuales son impuestas por el sostenedor, lo que genera una descontextualización respecto a las necesidades reales de cada establecimiento.

Por lo demás, la creación de una cultura del asesoramiento es inherente a la actividad asesora y de la comunidad educativa, lo que implica necesariamente el fortalecer la colaboración y negociación entre todos los actores involucrados para producir los cambios y resultados deseados en el contexto del asesoramiento.

Según se ha visto, en los establecimientos de la comuna se observa por parte del sostenedor optar por un tipo de asesoría enfocada hacia la línea del asesoramiento de un modelo de médico – paciente, el cual diagnostica el problema de la escuela y proporciona la solución (Osses & González, 2010), donde la interacción entre las partes en relación a la propuesta es unilateral y poco flexible a pesar de los intereses manifestados por los profesores y directivos, que sienten que se les impone un estándar de asesoramiento para todas las escuelas. Lo que en definitiva, no favorece el desarrollo de una cultura del asesoramiento.

### **5.1.1.3 Objetivo número tres: Determinar en qué medida el asesoramiento educativo influyó en los resultados SIMCE y en la matrícula de los alumnos, durante el ciclo 2008 - 2012.**

Se puede concluir, que los resultados de la prueba SIMCE, en la asignatura de Lenguaje hubo una mejora, pero no presentó un incremento significativo, a diferencia, de los resultados de la prueba de Matemática que presentó un aumento de 12 puntos entre los años 2008 y 2012, lo que es considerado como significativo por el Mineduc. Resultados similares se encuentran en investigaciones que se focaliza en las escuelas de los quintiles más pobres, que en el caso de Lenguaje, tiene un alza de 10 puntos en la prueba SIMCE, y en el caso de Matemática, el alza es de 13 puntos (Mizala & Torche, 2013). Por lo tanto se puede inferir que la Ley SEP tiene efectos positivos en el incremento de los puntajes SIMCE, particularmente, cuando acumulan cuatro años de asesoría (Bellei & González, 2010). Pero hay que ser cautelosos, es complejo demostrar que el mejoramiento escolar que es impulsado por agentes externos es capaz de sostenerse en un mediano plazo (Muijs et al., 2004; Bellei & González, 2010). Aun así, los rendimientos promedios del sector municipal son sistemáticamente menores, que los establecimientos particulares subvencionado.

En relación a los resultados de la matrícula, considerada en esta investigación como un indicador de eficiencia interna de un establecimiento, se puede concluir que no muestran cambios significativos entre los años 2008 y 2012 en los 4° básicos de las escuelas municipales de Punta Arenas, lo que indica a pesar de los esfuerzo económicos hacia las escuelas más vulnerables, se mantiene la tendencia de pérdida de matrícula de la educación municipalizada y la pérdida de prestigio (García-Huidobro, 2010) y las escuelas con SEP no han logrado revertir esa tendencia (Raczynski et al., 2013), lo cual debería ser considerado como un llamado de alerta a las políticas educativas focalizadas a fortalecer la educación pública.

### 5.1.2 Conclusiones en relación a la Hipótesis:

Al aplicarse la prueba del Chi – cuadrado a los directivos, con las variables: Años de servicio, género, estudios posteriores y asignación de desempeño, en todas se aprueba la Hipótesis Nula: en conclusión, no existe dependencia entre estas variables y la percepción de los directivos en relación a la dimensión: **Iniciación a la Asesoría, Plan de Asesoramiento, Evaluación del Plan de Trabajo, estrategias utilizadas por los asesores y evaluación de los directivos en relación al asesoramiento.**

Al aplicarse la prueba del Chi – cuadrado a los profesores, con las variables: Años de servicio, género y estudios posteriores. En todas se aprueba la Hipótesis Nula: en conclusión, no existe dependencia entre estas variables y la percepción de los profesores en relación a la dimensión: **Iniciación a la Asesoría, Plan de asesoramiento, Evaluación del Plan de Trabajo, estrategias utilizadas por los asesores y evaluación de los profesores en relación al asesoramiento.**

Pero la diferencia con los directivos al aplicarse la prueba del Chi – cuadrado a los profesores, está con la variable: **asignación de desempeño**. En la cual sólo se aprueba la Hipótesis Nula en las siguientes dimensión: **Estrategias utilizadas por los asesores y evaluación de los profesores en relación a la asesoramiento**, y rechazándose para las siguientes dimensiones: **Iniciación a la Asesoría, Plan de Asesoramiento, Evaluación del Plan de Trabajo**, donde se puede indicar que si existe dependencia entre las percepciones de los profesores y estas dimensiones.

## 5.2 LIMITACIONES

Una vez expuestas las conclusiones y alcances más significativos del estudio, esbozamos algunas limitaciones surgidas durante el transcurso de la investigación.

La primera limitante, fue lenta recuperación de los instrumentos de consulta aplicados. Por una parte, los directivos, profesores y asesores tardaron más de lo previsto en devolverlos encuestas aludiendo a la sobrecarga de actividades que caracteriza a los establecimientos educacionales. A ello se suman los constantes viajes a las escuelas seleccionadas (muchas veces infructuosos) a fin de aplicar los cuestionarios y realizar entrevistas, esto como consecuencia de los cambios de horarios e incluso de fechas, sin el aviso correspondiente.

A su vez, la aplicación de los instrumentos a las empresas asesoras tuvo que realizarse en forma virtual –al no registrar domicilio en la Región- lo que hizo más dificultoso el proceso. Ambas situaciones significaron un retraso en la interpretación de los datos, confección de gráficos, tablas, etc.

Una limitación importante del estudio es la no inclusión establecimientos particulares subvencionados, lo que nos habría permitido analizar la perspectiva que tienen actores asociados a una realidad distinta dentro del sistema educacional. Dichos establecimientos no fueron considerados en esta investigación por cuanto los recursos que reciben por Ley SEP no son significativos en comparación con los establecimientos municipales, además de las claras dificultades de acceso a la información que ellos manejan (autorización por parte de los sostenedores, horarios restrictivos, las políticas de privacidad en cuanto al gasto de recursos).

### 5.2.1 Alcances

- Uno de los principales alcances que se puede desprender, luego de haber realizado esta investigación, apunta a que la aplicación de la Ley SEP a través de sus Planes de Mejora y Asesoramiento Educativo influirá positivamente en el funcionamiento las escuelas municipales una vez que logre permear las culturas organizacionales de las comunidades educativas.
- La sistematización y revisión de las tendencias más recientes sobre asesoramiento, nos indica que hay que acercarse a los estándares propuestos por el MINEDUC y tomar en cuenta los contextos educativos.
- Queda en evidencia el poco impacto de las ATEs al interior de los establecimientos, ya que en primer lugar, a pesar de haber transcurrido ya siete años de que se implementó la ley SEP, existe poca claridad por parte de los docentes en torno a cómo relacionarse con las ATEs y al desarrollo del proceso de asesoramiento; en segundo lugar, a nivel de los directivos, se evidencia la falta de sistematización en el seguimiento y la evaluación de la ATE; en tercer lugar, los docentes reconocen volver a las mismas prácticas una vez finalizado el asesoramiento; y en cuarto lugar, la ATEs no asegura una mejora sostenida en el tiempo respecto a los puntajes SIMCE.
- Bajo nuestro punto de vista, consideramos necesario una formación específica en cuanto a la acción asesora. Sería interesante una formación en:
  - Estándares de Calidad de Programas de Asistencia Técnica Educativa (CIAE, 2010).
  - Funcionamiento de grupos en contextos educativos.
  - Dinámica de las organizaciones educativas.
  - Desarrollo profesional de los educadores.
  - Las escuelas como agentes de cambio, a través de la innovación y mejora.



- Existe una valoración positiva hacia la Ley SEP, sin embargo se observa una resistencia en cuanto a cambiar la forma en que los docentes hacen sus prácticas de enseñanza en la escuela, ya que esto conlleva a una sobrecarga de trabajo. Los docentes consideran que si bien es cierto que la Ley SEP ha ayudado en mejorar los resultados de los alumnos, también ha causado un aumento en la carga de trabajo de los profesores (Rojas & Leyton, 2014), lo cual hace necesario aumentar las horas de planificación y respetarlas, así como incentivar los espacios de reflexión.
- Otro alcance, y no menos importante, es considerar y tener claro que a la hora de aplicar el Plan de Asesoramiento se puede producir en la organización una resistencia al cambio al tratar de sacarlo de su “status quo”, lo que se acentúa aún más si los integrantes de la comunidad educativa no han contado con la oportunidad de participar la elaboración del Plan de Trabajo y en instancias de opinión de los pasos a seguir.
- Este modelo de trabajo tiene que mutar a estructuras capaces de funcionar según una lógica vertical direccionada desde el Ministerio, hacia una más horizontal en que la participación de los actores de la escuela sea más significativa. Ello permitiría una dinámica en la cual se conecta la micropolítica escolar con la macropolítica educativa. Las estructuras de este tipo resultan ser abiertas, flexibles e interdisciplinarias, capaces de actuar como mediadoras entre los distintos actores involucrados en el asesoramiento. La lógica del asesoramiento “arriba”, a través del sostenedor, tal como hallamos en la presente investigación, es una estructura posible aunque, como dijimos, no es la única, ni la mejor que podría aplicarse. Estamos proponiendo un enfoque de escuelas autónomas y de una red de apoyo ajustada a sus necesidades. En nuestra opinión hay que dirigir los esfuerzos hacia un modelo de ayuda que podría ser el modelo de asesoramiento colaborativo y donde las escuelas tengan la libertad de elegir sus ATEs.
- En el asesoramiento de las escuelas se debe contemplar que se

encuentran insertas en una comunidad y son heterogéneas. Por lo tanto, el rol del asesor se dedica exclusivamente a tareas de asesoramiento y la relación se define en términos del desarrollo escolar, la formación basada en la capacitación del profesorado y en investigación-acción.

- Los cuestionarios utilizados para recoger información acerca del proceso de asesoramiento resultan instrumentos útiles para analizar y/o evaluar los procesos de asesoramiento que se inscriban en el marco de la Ley SEP.

### **5.2.2 Prospectiva:**

El trabajo realizado ha significado una importante comprensión de la realidad del asesoramiento en escuelas municipales de la comuna de Punta Arenas, muchas veces desconocida dentro del contexto educativo nacional. Sin embargo, se puede señalar que esta investigación deja las puertas abiertas para estudios posteriores, con la finalidad de ir posicionando el tema del asesoramiento educativo, y su aporte directo a la mejora de los procesos educativos y de gestión en las instituciones escolares.

También deja abierta la posibilidad de profundizar la investigación en dos variables importantes y necesarias: el asesoramiento educativo que, en el marco de la Ley SEP, se está constituyendo en una exigencia principalmente para las escuelas en recuperación y/o emergentes; y los planes de mejora de los establecimientos educacionales.

Con lo anterior, se abre la posibilidad de levantar una línea de investigación que contemple –además y entre otros factores- aspectos asociados al estudio de los perfiles de los asesores, estableciendo las brechas respecto de las nuevas demandas, en el marco de los procesos de asesoramiento.

## CAPÍTULO 6: Bibliografía

- Aas, M. & Vavik, M. (2015). Group coaching: a new way of constructing leadership identity?. *School Leadership & Management*, 35 (3), 251–265. doi:10.1080/13632434.2014.962497
- Aguilar, L. (2009). *Políticas del cambio en educación y gestión de la innovación*. INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia Bogotá, Colombia, 19, 9-24.
- Aguilar, A. (2009). *El diagnóstico de “la” cultura organizacional o las culturas de la cultura*. Global Media Journal, 6 (11), 67-68.
- Aguilar, M. (2014). *La intersubjetividad como una posibilidad que fortalece el trabajo cotidiano de los asesores en educación básica*. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 5 (9).
- Aguaded, M., Rus, A. & Ávila, J. (2010). *Equipos de Orientación Educativa en la Comunidad Andaluza: análisis de la situación actual en la provincia de Huelva*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 8 (20), 429-456.
- Ahumada, L. (2010). *Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: Tensiones y contradicciones de la ley de Subvención Escolar Preferencial en un contexto rural*. Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, 9 (1), 111-123. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue1-fulltext-99
- Ahumada, L., Galdames, S., González, A. & Herrera, P. (2009). El funcionamiento del equipo directivo durante un proceso de autoevaluación institucional en el marco de políticas de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar en Chile. *Univ. Psychol. Bogotá, Colombia*, 8 (2), 353-370.
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D. & West, M. (2001). Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado. Madrid: Ediciones Narcea.

- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?. *Perspectivas*, Editora: Clementina Acedo. *Unesco*, 37 (1), 17-44.
- Ainscow, M. & Nicolaidou, M. (2008). La Experiencia de "fracaso" en escuelas urbanas. *Mejorar las Escuelas Urbanas, Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. & West, M. (2008). Conclusiones de las lecciones aprendidas: liderazgo y colaboración. *Mejorar las escuelas Urbanas, Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- Alaminos, A. & Castejón, J. (2006). Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión. *Docencia universitaria - EEES*. Alicante: Marfil.
- Alarcón, A. (2012). La formación del profesorado. Una asesoría competente para una escuela competente. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 5 (10), 97-104.
- Albert, M. (2007). Métodos de Investigación Cuantitativa. En M. Albert (coord.) *La Investigación Educativa*. Madrid: McGRAW - HILL
- Alcover, C., Rico, R. & Gil, F. (2011). Equipos de trabajo en contextos organizacionales: dinámicas de cambio, adaptación y aprendizaje en entornos flexibles. *Papeles del Psicólogo*, 32, 7-16.
- Allende, S. (1971). Mensaje Presidencial al Congreso Pleno. Recuperado de: <http://www.salvador-allende.cl/mensajes/MENSAJE1972/Parte 9.pdf>
- Álvarez, G., Puentes, A. V., Guzmán, W. & Vidal, J. M. (2009). Gestión: Un aporte para el mejoramiento de las instituciones educativas. *Entornos*, 1 (22), 35-52.
- Álvarez, J. & Jurgenson, G. (2003). Como hacer Investigación Cualitativa. *Fundamentos y Metodología*. México: Paidós Educador.

- Alzate, F. & Jaramillo, A. (2015). La gestión del conocimiento un desafío para las instituciones educativas en Colombia: emergencias y tensiones desde la teoría del capital intelectual. *Revista Gestión de la Educación. Escuela de Administración Educativa*, 5 (2), 137-150. doi:10.15517/rge.v5i2.19974
- Anderson, S. (2010). Liderazgo Directivo: Claves para una Mejor Escuela. *Psicoperspectivas, individuo y sociedad*, 9 (2), 34-52. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127
- Aramendi, P. (2010). La innovación educativa en el país vasco: Inclusión, equidad e integración europea. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1 (14), 136-152.
- Armas, D. (2011). El liderazgo educativo. *Revista Xihmai*, 6 (11), 7-20.
- Armengol, C. (2001). La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad. Madrid: La Muralla.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 25-44.
- Aron, A., Milicic, N. & Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación–Escala de Clima Social Escolar. *ECLIS, Universitas Psychologica*, 11, (3), 803-813.
- Assaél, j., Contreras, P., Corbalán, F., Palma, E., Campos, J., Sisto, V. & Redondo, J. (2012). Ley SEP en escuelas municipales emergentes: ¿cambios en la identidad docente?. *Revista de Pedagogía Crítica, Paulo Freire*, 11, 219-228.
- Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P. & Corbalán, F. (2014). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile: Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación, *Estudios Pedagógicos*, 40 (2), 07-26. doi:10.4067/S0718-07052014000300001

- ATE. (2010). ATE en el contexto de la Ley SEP. Subvención Escolar Preferencial División General. *Ministerio de Educación*. Chile. Recuperado de: [http://www.educacionespecial.mineduc.cl/usuarios/usuario\\_SEP/doc/201311131126150.ATE\\_en\\_Contexto\\_Ley\\_SEP.pdf](http://www.educacionespecial.mineduc.cl/usuarios/usuario_SEP/doc/201311131126150.ATE_en_Contexto_Ley_SEP.pdf)
- Ávalos, B. & Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Revista Perspectiva Educacional*, 51 (1), 77-95. doi:10.4151/07189729-Vol.51-Iss.1-Art.74
- Baker, E. (2009). Consideraciones de validez prioritaria para la evaluación formativa y de rendición de cuentas. *Revista de Educación*, (348), 91-109.
- Barrera, D., Fuente, L. , Miño, M., Miranda, N., Román, S. & Raczyński, D. (2014). Estudio sobre el funcionamiento de los servicios de Asistencia Técnica Educativa (ATE) chileno. *Informe final. Encargado por MINEDUC y PNUD*. Santiago, Chile.
- Barrero, B. (2011). Los orientadores de Equipos de Orientación Educativa (EOE) en labores de asesoría. Murcia: I congreso internacional virtual de formación del profesorado. La formación del profesorado en el siglo XXI: propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/14799/1/Comunicación%20Barrero%20c%20B..pdf>
- Barroso, J. & Cabero, J. (2010). La Investigación Educativa en TIC. Visiones Prácticas. Madrid: Síntesis.
- Bel, C., Longás, J. & Mollá, N. (2007). Evaluación de la acción Tutorial. En J. Longás, y N. Mollá (coord.), *La escuela Orientadora, La acción tutorial desde una perspectiva institucional*. Madrid: La muralla.

- Bellei C., Raczynski, D., Osses, A., Sotomayor, C., Valenzuela, J. , Ermter, K., & Osses, A. (2008). Percepción de directores, sostenedores, oferentes ATE y autoridades locales del Ministerio de Educación sobre la Asistencia Técnica Educativa y la Ley de Subvención Escolar Preferencial. *MINEDUC. División de Educación General Unidad de Estudios*. Chile.
- Bellei C. & González, C. (2010). La asistencia técnica educativa en Chile y sus factores de calidad. Una revisión de la literatura. En C. Bellei , A. Osses, y J. Valenzuela, (coords.), *Asistencia Técnica Educativa: de la Intuición a la Evidencia*. Santiago: Ocho Libros Editores.
- Bellei C., Osses, A. & Valenzuela, J. (2010a). La asistencia técnica educativa en el marco de la subvención escolar preferencial. En C. Bellei , A. Osses, y J. Valenzuela, (coords.), *Asistencia Técnica Educativa: de la Intuición a la Evidencia*. Santiago: Ocho Libros Editores.
- Bellei, C., Raczynski, Valenzuela, Sotomayor, C., Osses, A. & Salinas, D. (2010b).¿Cómo se hicieron los estudios de caso sobre Asistencia Técnica Educativa?, En C. Bellei, (coord.), *Asistencia Técnica Educativa en Chile: ¿Aporte al Mejoramiento Escolar?*. Santiago: Ocho Libros Editores.
- Bellei C., Valenzuela, J. & Osses, A. (2010c). Creación del Sistema de Información, Registro, Monitoreo, Evaluación y Certificación de los Servicios de Asistencia Técnica Educativa a Establecimientos Educacionales. *FONDEF D06i1038, SIRMEC*. Santiago: CIAE. Recuperado de: [http://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=noticias/seminario\\_fondef\\_ate/MemoriaSIRMEC.pdf](http://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=noticias/seminario_fondef_ate/MemoriaSIRMEC.pdf)
- Bellei C. & Rojas, A. (2010). Programa Mejor Escuela. Fundación Chile. En C. Bellei, (coord.), *Asistencia Técnica Educativa en Chile: ¿Aporte al Mejoramiento Escolar?*. Santiago: Ocho Libros Editores.
- Betrián, E., Gispert, N. , Merino, N. , Monclús, G. & Garcia, M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 11 (4), 5-24.

- Beyer, H. (2008). Más financiamiento en educación y un mejor diseño de la subvención La Agenda Pendiente en Educación. En C. Bellei, D. Contreras, y J. Valenzuela, (coords.), *La Agenda Pendiente en Educación. Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena*. Santiago: Ocho Libros Editores.
- Bilbao, G. & Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (1), 135-151.
- Bisquerra, R., Dario, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I. & Vilá, R. (2009). *Metodología de la investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolaños, R. (2011). El Desarrollo Organizacional como Estrategia para la Modernización en la Administración Pública. *Revista Nacional de Administración*, 2 (1), 135-144.
- Bolívar, A. (1999). "El asesoramiento curricular a los establecimientos educacionales. De los enfoques técnicos a la Innovación y desarrollo interno". *Revista Enfoques educacionales, Universidad de Chile*, 2 (1), 1-11.
- Bolívar, A. (2003). "Si quieres Mejorar las Escuelas, Preocúpate por Capacitarlas". El papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 7 (1), 1-11.
- Bolívar, A. (2009). De "la escuela no importa" a la escuela como unidad base de mejora. *Punto Edu. (Revista de CIPES para la Gestión Educativa)*, 5 (15), 28-33.
- Bolívar, A. (2010a). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (5), 79-106.



- Bolívar, A. (2010b). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (2), 10-33.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar* 2011, 47 (2), 253-275.
- Bolívar, A. (2014). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula. *Integra Educativa*, 8 (2), 33-57.
- Bolívar, A., López, J. & Murillo, F. (2014). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 14, 15-40.
- Bolívar, M. (2012). La cultura de aprendizaje de las organizaciones educativas. Instrumentos de diagnóstico y evaluación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), 143-162.
- Bonnami, M. (2005). Évaluation interne et évaluation externe: concurrence ou complémentarité?. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 38, 3-17.
- Bos, W. & Schwippert, K. (2009). TIMSS, PISA, IGLU y demás: razón y sinrazón de los estudios internacionales de rendimiento Escolar. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (2), 1-15.
- Botero, C. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. *RIE. Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (2), 1-11.
- Bravo, D., Falck, D., González, R., Manzi, J. & Peirano, C. (2008a). La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: Evidencia para el caso de Chile. Proyecto P07S-023-F. Centro Microdatos. Chile: Universidad de Chile. Recuperado de: [http://www.microdatos.cl/docto\\_publicaciones/Evaluacion%20docentes\\_rendimiento%20escolar.pdf](http://www.microdatos.cl/docto_publicaciones/Evaluacion%20docentes_rendimiento%20escolar.pdf)

- Bravo, D., Sevilla, P. & Miranda, L. (2008b). Equipos directivos y resultados de los estudiantes: Evidencia a partir de la Asignación de Desempeño Directivo. Centro de Microdatos. Chile: Universidad de Chile.
- Bravo, M. & Verdugo, S. (2007). Gestión escolar y éxito académico en condiciones de pobreza. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (1), 121-144.
- Brighouse, T. & Woods, D. (2001). Cómo mejorar los centros Docentes. Madrid: La Muralla.
- Calatayud, M. (2004). Opinión del profesorado de Educación Secundaria sobre el perfil profesional de los Asesores de Formación. *Aula Abierta*, 83, 21-34.
- Calvo, A., Haya, I. & Susinos, T. (2012). El rol del orientador en la mejora escolar. Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio. *Revista de Investigación en Educación*, 2 (10), 7-20.
- Cantón, I., Álvarez, M., González, F., Lorenzo, M. & Ángel, M. (2001). El viaje hacia la calidad de los centros. En I. Cantón, (coord.). La implantación de la calidad en los centros educativos. *Una perspectiva aplicada y reflexiva*. Madrid: CCS.
- Cantón, I. (2005). Evaluación de los Planes de Mejora en Centros Públicos de Castilla y León. *Revista de Educación*, (336), 313-351.
- Cantón, I. & Vázquez, J. (2010). Los procesos en gestión de calidad. Un ejemplo en un centro educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5), 59-68.
- Caroca, T., Hidd, J., & Cereceda, L. (2010). Asesorías técnicas educativas en el marco de la ley SEP: Un estudio de casos con mayor experiencia. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Instituto de Sociología.
- Carpio, A. & Guerra, L. (2008). Una experiencia de asesoramiento colaborativo como estrategia de apoyo a los profesores para la implementación de un programa de tutorías universitarias. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (1), 1-10.

- Carr, M., Pastor, D., & Levesque, P. (2015). Learning to lead: Higher education faculty explore self-mentoring. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* 13 (2), 1-13.
- Carretero, R., Liesa, E., Mayoral, P. & Mollà, N. (2008). El papel de la motivación de los asesores y profesores en el proceso de asesoramiento. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (1), 1-15.
- Casanova, M. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (4), 5-24.
- Castaño, E. (2012). Entorno organizacional y desarrollo humano. *Revista Lasallista de Investigación*, 9 (1), 149-158.
- Ceballos, N. & Susinos, T. (2014). La participación del alumnado en los procesos de formación y mejora docente. Una mirada a través de los discursos de orientadores y asesores de formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2), 228-244.
- Chiang, M., Salazar, M., Martín, M. J. & Nuñez, A. (2011). Clima organizacional y satisfacción laboral. Una comparación entre hospitales públicos de alta y baja complejidad. *Salud de los Trabajadores*, 19 (1), 1-12.
- CEPPE. (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (3), 19-33.
- CIAE. (2008). Estudio para la Elaboración de Instrumentos de Apoyo al Diseño y Operación del Componente de Asistencia Técnica Externa del Proyecto de Subvención Escolar Preferencial. Informe de Avance N° 4: "Mirada de los actores potenciales usuarios de ATE, oferentes ATE y autoridades locales del Ministerio de Educación". Centro de Investigación Avanzada en Educación. Chile: Universidad de Chile.

- CIAE. (2010). Estándares de Calidad de Programas de Asistencia Técnica Educativa. Centro de Investigación Avanzada en Educación. Proyecto FONDEF DO6i1038. Chile: Universidad de Chile. Recuperado de: [http://registroate.cl/usuarios/admin3/doc/201205252001200.publicacion\\_estandares\\_ate.pdf](http://registroate.cl/usuarios/admin3/doc/201205252001200.publicacion_estandares_ate.pdf)
- Coll, C. (2009). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En A. Marchesi, J. C. Tedesco & C. Coll (coords.). Calidad, equidad y reformas en la enseñanza, 101-112. Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- Cordero, G., Fragoza, A. & Vázquez, M. A. (2015). El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela: aproximaciones a su configuración en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17 (1), 55-71.
- Corvalán, J. (2012). La Subvención Escolar Preferencial en Chile: Mirada a su primera fase de funcionamiento. Serie de Auditorias de Política Educativa del PREAL. Santiago de Chile.
- Cox, C. (2005). Las Políticas educacionales en Chile en la Últimas dos Décadas del Siglo XX. En C. Cox (coord.) Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La Reforma del Sistema Escolar de Chile. Santiago: Editorial Universitaria.
- Cuban, Larry (2008). *Frogs into Princes: Writings on School Reform*. Nueva York: Teachers College Press.
- Dalen, D. & Meyer, W. (2006). Síntesis de "Estrategia de la investigación descriptiva". *Manual de técnica de la investigación educativa*. [en línea]. Noemágico [un lenguaje hacia otro entendimiento], 27 de abril de 2006. Recuperado de: <http://noemagico.blogia.com/2006/091301-la-investigacion-descriptiva.php>

- Darville, P. & Rodríguez, J. (2007). Institucionalidad, Financiamiento y Rendición de cuentas. Estudios de Finanzas Públicas N°10. Dirección de Presupuestos, Chile. Recuperado de: [http://www.dipres.gob.cl/594/articles-21658\\_doc\\_pdf.pdf](http://www.dipres.gob.cl/594/articles-21658_doc_pdf.pdf).
- Delgado, E. (2015). Investigación acción participativa como impulsora de la ciudadanía democrática y el cambio social. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (3), 1-11.
- Delors, J. (1996). La Educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid, Santillana, UNESCO.
- Devine, M., Meyers, R., & Houssemand, C. (2013). How can coaching make a positive impact within educational settings?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1382-1389. doi:10.1016/j.sbspro.2013.10.048
- Diez, E. (2001). La organización educativa, estrategias de análisis e innovación. Sevilla: Ed. Ediversitas.
- Díaz, J., Civis, M. & Longás, J. (2013). La gobernanza de redes socioeducativas: Claves para una gestión exitosa. *Teoría de la Educación*, 5 (2), 213-230.
- Díez, E. (2013). Investigación - acción participativa: el cambio cultural con la implicación de los participantes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (3), 115-131.
- Domingo, J. (2001). Asesoramiento y encuentro profesional al aula. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 5 (1), 1-24.
- Domingo, J. (Coord.), Bolívar, A., Luengo F., Hernández V. & García, R. (2005). Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 382-402.
- Domingo, J. & Hernández, V. (2008). Revisión de la práctica asesora desde la voz del profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (1), 1-19.

- Domingo, J. (2010a). Apoyo a los procesos de autorrevisión escolar: Una revisión crítica. *Educação e Sociedade*, 31 (111), 541-560. doi:10.1590/S0101-73302010000200013
- Domingo, J. (2010b). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *RIE. Revista Iberoamericana de Educación*, (54) , 65-83.
- Domingo, J., Fernández, J. & Barrero, B. (2014). La función de asesoría para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en la practica profesional de un orientador de zona. Un estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, 32 (1). 151-172. doi:10.6018/j/194131
- Domingo, J. (2013). Un marco crítico de apoyo para ubicar y redireccionar experiencias innovadoras en educación: comprensión y transformación. *Tendencias Pedagógicas*, (21), 8-28.
- Dussaillant, F. & Guzmán, E. (2014). ¿Por qué Finlandia puede prescindir de accountability formal en educación y Polonia no?. *Calidad en Educación*, (41), 137-158. doi.org/10.4067/S0718-45652014000200006
- Echeita, G. & Rodríguez, V. (2005). El asesoramiento desde dentro. Lo que sobra y lo que importa. En C. Monereo & J. Pozo (coord.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (12), 26-46.
- Ehren, M., Honingh, M., Hooge, E., & O'Hara, J. (2015). Changing school board governance in primary education through school inspections. *Educational management administration & leadership*, 1-19. doi: 10.1177/1741143214549969
- Elacqua, G. & Contreras, D. (2005). El desafío de la calidad y equidad en la educación chilena. *En Foco en Educación*, 43, 1-28.

- Elacqua, G., Mosqueira, U. & Santos, H. (2009). La toma de decisiones de un sostenedor: Análisis a partir de la Ley SEP. *En Foco en Educación*, 1, 1-36.
- Elacqua, G., Santos, H., Urbina, D. & Martínez, M. (2011). ¿Estamos preparados para cerrar las malas escuelas en Chile? Impacto sobre equidad en el acceso a educación de calidad. Proyecto FONIDE N° F511083. Santiago, Chile. Recuperado de: [http://www.expansiva.cl/media/en\\_foco\\_edu/documentos/23062009104841.pdf](http://www.expansiva.cl/media/en_foco_edu/documentos/23062009104841.pdf)
- Elacqua, G. & Santos, H. (2013). Preferencias reveladas de los proveedores de educación privada en Chile: El caso de la Ley de Subvención Escolar Preferencial. *Gestión y Política Pública*, 22 (1), 85-129.
- Elías, M. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19 (2), 285-301.
- Elmore, R. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 7 (1-2), 9-40.
- Elmore, R. (2010). El liderazgo como práctica de mejoramiento escolar. En R. Elmore, (coord.). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Elosua, P. & Zumbo, B. D. (2008). Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema*, 20, (4), 896-901.
- EQUIPO NACIONAL ATE – 2010, Asistencia Técnica Educativa Externa (ATE). ATE en el contexto de la Ley SEP. Subvención Escolar Preferencial División de Educación General. Chile. Recuperado de: [http://www.educacionespecial.mineduc.cl/usuarios/usuario\\_sep/doc/201311131126150.ATE\\_en\\_Contexto\\_Ley\\_SEP.pdf](http://www.educacionespecial.mineduc.cl/usuarios/usuario_sep/doc/201311131126150.ATE_en_Contexto_Ley_SEP.pdf)

- Escalante, J., Mejías, J., Ramos, R., Villa, M., Gallegos, M. & Aranda, M. (2009). Modelo de Gestión Educativa Estratégica: Programa Escuela de Calidad. *Secretaría de Educación Pública*, México, D.F.
- Escudero, J. M., Vallejo, M. & Botías, F. (2008). El asesoramiento en educación: ¿Podrían ser las competencias profesionales una contribución positiva?. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (1), 1-22.
- Espínola, V. & Silva, M. (2009). Competencias del sostenedor para una efectiva gestión del mejoramiento educativo en el nivel local: Una propuesta. *En foco en Educación* 3, 3-33.
- Espínola, V., Chaparro, M. Fuenzalida, A., Silva, M. & Zárate, G. (2008). Estructura Organizacional de la Administración Educativa Municipal para Asegurar la Efectividad del Apoyo y Seguimiento a Escuelas Vulnerables. Proyecto FONIDE N° 39. Santiago, Chile. Recuperado de: <http://www.educacionfch.cl/secciones/directorio-de-recursos/recursos-efectividad-escolar.html?pid=123&sid=142:Estructura-Organizacional-de-la-Administracion-Educativa-Municipal-para-Asegurar-la-Efectividad-del-Apoyo-y-Seguimiento-a-Escuelas-Vulnerables>
- Espínola, V. & Silva, M. (2009). Competencias del sostenedor para una efectiva gestión del mejoramiento educativo en el nivel local: Una propuesta. *En Foco Educación* 3, 3-33.
- Estrada, M. (2009). Evaluación de impacto de un centro de innovación educativa. Una mirada desde la evaluación cualitativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (3), 189-206.
- Eyzaguirre, B. & Fontaine, L. (2008). Las Escuelas que Tenemos. Santiago: Centro de Estudios Públicos. Recuperado de: [http://www.cepchile.cl/dms/archivo\\_4167\\_2787/LasEscuelasQueTenemos.pdf](http://www.cepchile.cl/dms/archivo_4167_2787/LasEscuelasQueTenemos.pdf)



- Eyzaguirre, B. & Fontaine, L. (1999). ¿Qué mide realmente el SIMCE?. Santiago: *Centro de Estudios Públicos*, (75). Invierno.
- Fernández, M. (2005). La innovación como factor de calidad en las organizaciones educativas. *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación. UNED*, 8, 67-86.
- Fiabane, F., Yáñez, N. & Campos, J. (2009). El mejoramiento continuo en las escuelas, articulación entre los establecimientos educacionales y asistencia técnica externa: un estudio de casos exitosos. Proyecto FONIDE N° 14. Santiago de Chile. Recuperado de: [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/\\_documentos/GT\\_cultura\\_escolar\\_politica\\_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/piie\(2009\)elmejoramientocontinuoenlasescuelas.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/piie(2009)elmejoramientocontinuoenlasescuelas.pdf)
- Fidalgo, A., Sein-Echaluce, M., Lerís, D. & García, F. (2013). Sistema de Gestión de Conocimiento para la aplicación de experiencias de innovación educativa en la formación. En Á. Fidalgo Blanco, M<sup>a</sup> L. Sein-Echaluce Lacleta (coords.). Actas del II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2013), Noviembre 6-8, 2013, Madrid, España, 750-755. Madrid, España: Fundación General de la Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de: <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/122586>.
- Finnigan, K. (2010). Principal Leadership and Teacher Motivation under High-Stakes Accountability Policies. *Leadership and Policy in Schools*, 9 (2), 161-169.
- Fletcher, S. (2012). Coaching: An Overview. En S. Fletcher & C. Mullen (Eds.), *The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education* (pp. 24-40). London: SAGE Publications Ltd.
- Flores, J. (2010). La Gestión del conocimiento y las herramientas colaborativas: una alternativa de aplicación en Instituciones de educación superior. *Revista de Investigación*, 34 (71), 11-32.

- Fullan, M. (2007). Nuevas lecciones para el cambio complejo. En M. Fullan (coord.). Las Fuerzas del cambio, con Creces. Madrid : Akal
- Fullan, M. (2007). La Reforma a Tres niveles. En M. Fullan (coord.) Las Fuerzas del cambio, con Creces. Madrid : Akal
- Fullan, M. (2009). Have theory, will travel: A theory of action for system change. En A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), Change Wars. Bloomington, IN, EUA: Solution Three.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2012). Reviving Teaching with Professional Capital. *Education Week*. Recuperado de: [http://www.edweek.org/ew/articles/2012/06/06/33hargreaves\\_ep.h31.html](http://www.edweek.org/ew/articles/2012/06/06/33hargreaves_ep.h31.html)
- Gairín, J. & Goikoetxea, J. (2008). La investigación en organización escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 13 (2), 73-95.
- Gairín, J. & Rodríguez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educar*, 47 (1), 31-50.
- Gajardo, L. (2014). Educación y desarrollo rural en América Latina. Reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas. RIEE. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7 (3), 15-27.
- Galdames, S. & Rodríguez, S. (2010). Líderes educativos previo a cargos directivos. Una nueva etapa de formación. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), 50-64.
- García, R. (2008). El asesoramiento escolar en sociedades complejas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (1), 1-22.
- García, M. (2009). Clima Organizacional y su Diagnóstico: Una Aproximación Conceptual. *Cuadernos de administración*, (42), 43-61.
- García, E. & Campo, M. (2012). ¿La corresponsabilidad es una estrategia de éxito? *Revista de Educación*, Número Extraordinario, 220 - 248.

- García, M., Hernández, R., Vargas, B. & Cuevas, H. (2012). Diagnóstico de la cultura organizacional en universidades tecnológicas bajo el Modelo de Valores en Competencia. *Estudios en Ciencias Sociales y Administrativas de la Universidad de Celaya*, 2, 9-29.
- García-Huidobro, J. & Presidencial, C. (2006). Informe final de consejo asesor presidencial para la calidad de la educación. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://www.consejoeducacion.cl/articulos/Informefinal.pdf>
- García-Huidobro, J. (2010). En: S. Martinic, y G. Elacqua, (coords.) (2010) ¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo. Santiago: UNESCO – PUC.
- Garretón, M., Cruz, M., Aguirre, F., Bro, N., Farías, E., Ferreti, P. & Ramos, T. (2011). Movimiento social, nuevas formas de hacer política y enclaves autoritarios. Los debates del Consejo Asesor para la Educación en el gobierno de Michelle Bachelet en Chile. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 10 (30), 117-140.
- Gather, M. & Maulini, O. (2010). La organización del trabajo escolar. Barcelona: Graó.
- George, D. & Mallery, P. (1995). SPSS/PC + Step by: A Simple Guide and Reference. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Giné, C. (2005). El asesoramiento desde la perspectiva de la educación inclusiva. En C. Monereo, & J. Pozo, (coords.). La Práctica del Asesoramiento Educativo a Examen. Barcelona: Graó.
- Goig, R. (2012). La Webquest como innovación educativa en el ámbito de la educación vial. *Enseñanza & Teaching*, 30 (1), 63-84.
- González, M., Escudero, J., Nieto, J. y Portela, A. (2011). Coordinadas y referentes para la renovación organizativa de los centros escolares. En M. González (Coord.). Innovaciones en el gobierno y gestión de los centros escolares, 19-36. Madrid: Síntesis.

- González, M. (2011). Dirección y Liderazgo educativo en los centros escolares. En M. González (Coord.). *Innovaciones en el gobierno y gestión de los centros escolares*, 163-183. Madrid: Síntesis.
- González, C. & Bellei, C. (2013). Sostenibilidad del mejoramiento escolar impulsado por programas de asistencia técnica educativa. *Perspectiva Educacional*, 52 (1), 31-67. doi:10.4151/07189729-Vol.52-Iss.1-Art.144
- González, I. & López, I. (2013). El asesoramiento externo como elemento facilitador del desarrollo de competencias. El caso de IQEA. *Revista de Educación, Extraordinario, Número Extraordinario*. 79-102. doi:10.4438/1988-592X-RE-2013- EXT-254
- González, V. (2011). El clima de los equipos de trabajo: una propiedad configuracional. *Papeles del Psicólogo*, 32 (1), 48-58.
- Gordó, G. (2010). Centros Educativos: ¿islas o Nodos?. Los centros como organizaciones-red. Barcelona: Graó.
- Gore, E. & Dunlap, D. (2006). Aprendizaje y organización, Una lectura educativa de teorías de la organización. Buenos Aires: Granica.
- Gros, B. & Lara, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: El caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *RIE. Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 223-245.
- Guillén, I. & Aduna, A. (2008). La influencia de la cultura y del estilo de gestión sobre el clima organizacional. Estudio de caso de la mediana empresa en la delegación iztapalapa. *Estudios Gerenciales*, 24 (106), 47-64.
- Gutiérrez, J., Carranza, M., Santamaría, D., Cifuentes, G., Ramírez, M., Schnarch, D. & Díaz, J. (2012). La evaluación como camino para el cambio en la cultura pedagógica y el mejoramiento de la labor docente. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (2), 265-283.
- Hansen, B. (2007). Issues in Implementing: a School Improvement Project in Iceland. *National Institute for Public Education*.

- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, (339), 43-58.
- Hargreaves, A., Halász, G. & Pont, B. (2007). School leadership for systemic improvement in Finland. A case study report for the OECD activity improving school leadership. Paris: OECD.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2008). El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores. Madrid: Morata
- Hernández, V. (2005). Asesorando a Centros Educativos Implicados en Procesos de Mejora. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 494-502.
- Hernández, V., Baptista, P. & Fernández, C. (2003). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.
- Hernández, V. (2008). De construir la figura del asesor: Una revisión desde los márgenes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (1), 1-14.
- Hernández, V. (2012). La función asesora de los centros del profesorado (CEP): una investigación con grupos de discusión. *QURRICULUM. Revista de teoría, investigación y práctica educativa* (25), 171-187.
- Hoekstra, A. & Korthagen, F. (2011). Teacher Learning in a Context of Educational Change: Informal Learning Versus Systematically Supported. *Journal of Teacher Education*, 62 (1), 76–92. doi: 10.1177/0022487110382917
- Hopkins, D. (2008). Mejorando la calidad de la educación para todos. En D. Hopkins, (coord.). Hacia una Buena Escuela, Experiencias y lecciones. Santiago: Fundación Chile.
- Hopkins, D. & Higham, R. (2008). Cartografía del Liderazgo Sistémico. En D. Hopkins, (coord.). Hacia una Buena Escuela. Experiencia y Lecciones. Santiago: Fundación Chile.

- Hopkins, D. & Higham, R. (2008). Estrategias diferenciadas para el mejoramiento de las escuelas. En D. Hopkins, (coord.). *Hacia una Buena Escuela. Experiencia y Lecciones*. Santiago: Fundación Chile.
- Hueso, A. & Cascanti, M. (2012). Metodología y técnicas cuantitativas de investigación. *Cuadernos docentes en procesos de desarrollo Número 1*. Valencia: Universitat Politècnica de València.
- I.I.P.E. (2000). Desafíos de la educación. Gestión educativa estratégica. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires: Unesco.
- Ibernon, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (1), 145 - 152.
- Iranzo, P., Tierno, J. & Barrios, R. (2014). Autoevaluación institucional y dirección de centros inclusivos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26 (2), 229-257.
- Irrarrázaval, I., Paredes, R., Murray, M., Gutiérrez, G., Bogolasky, F. & Contreras, C. (2012). Evaluación de los primeros años de Implementación del Programa de Subvención Escolar Preferencial, de la Subsecretaría de Educación. Informe Final. Centro de Políticas Públicas. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Jakob, I., Moyetta, L. & Valle, M. (2012). El aprendizaje de la práctica profesional psicopedagógica en el dominio del asesoramiento educativo. *Revista Contextos de Educación*, (12). Recuperado de: <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol12/jakob.html>.
- Janson, C., Stone, C. & Clark, M. (2009). Stretching Leadership: a Distributed Perspective for School Counselor Leaders. *Professional School Counseling*, 13 (2), 98-106.

- Jariot, M. (2010). Cómo implicar al equipo docente en el proceso de orientación. Un ejemplo de superación del enfoque de servicios. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (1), 45-58.
- Jenesick, V. (2000). La danza del diseño de investigación cualitativa: Metáfora, metodolatría y significado. En C. Denman & J. Haro (coords.), *Por los Rincones. Antología de los métodos cualitativos en la investigación social*. México: El Colegio de Sonora.
- Kochan, F. (2010). "Educational Leadership redesign in Alabama: Deans' perspectives on Organizational Change". *Journal of Research on Leadership Education*, 5 (12), 507-530.
- Krichesky, G. & Murillo, F. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), 65-83.
- LABEL. (2006). Fortaleciendo la rendición de cuentas. En J. Corvalán & R. Mcmeekin (coords.). *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Chile: CIDE - PREAL.
- Lagos, A. & Martinetti, M. (2007). Diseño de Una Metodología Motivacional de un Modelo de Gestión de Calidad, Aplicable en Establecimientos Educativos de Educación Media. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5), 157-162.
- Lago, J. & Onrubia, J. (2008). Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, (1), 1-13.
- Lago, J. Pujolás, P. & Naranjo, M. (2011). Aprender cooperando para enseñar a cooperar: procesos de formación/asesoramiento para el desarrollo del programa CA/AC. *Aula, Revista Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (17), 89-106.

- Landi, N. & Palacios, M. (2010). La autoevaluación institucional y la cultura de la participación. *RIE. Revista Iberoamericana de Educación*, (53), 155-181.
- Larrosa, P. (2010). Aproximaciones a las concepciones sobre desarrollo, conocimiento y educación abordadas en el discurso gubernamental. *Estudios Pedagógicos*, 36 (1), 131-146. doi:10.4067/S0718-07052010000100007
- Leal, W. (2009). La educación para la sostenibilidad: Iniciativas internacionales. *Revista de Educación, Número Extraordinario*, 263-277.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2009). Efectos del Liderazgo transformacional sobre las condiciones organizacionales y el compromiso de los alumnos con la escuela. En K. Leithwood, (coord.). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago: Fundación Chile.
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2009). ¿Qué sabemos sobre liderazgo educativo?. En K. Leithwood, (coord.). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago: Fundación Chile.
- López-Yañez, J. Sánchez-Moreno, M., Murillo, P., Lavié, J. M. & Altopiedi, M. (2003). La función asesora en el marco de las instituciones educativas. Dirección de Centros Educativos. Madrid: Síntesis.
- López-Yañez, J., Sánchez-Moreno, M., Murillo, P., Lavié, J. & Altopiedi, M. (2003). La Innovación en las instituciones educativas. Dirección de Centros Educativos. Madrid: Síntesis.
- López-Yañez, J., Sánchez-Moreno, M., Murillo, P., Lavié, J. & Altopiedi, M. (2003). La dirección de los centros educativos. Dirección de Centros Educativos. Madrid: Síntesis.
- López-Yañez, J. (2008). Construir la relación de asesoramiento. Un enfoque institucional basado en la comunicación. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 12 (1), 1-28.



- López-Yañez, J. (2010). Sostenibilidad de la innovación en los centros escolares: sus bases institucionales. *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 14 (1), 9-28.
- López-Yañez, J., Sánchez-Moreno, M. & Altopiedi, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación*, (356), 109-131.
- López-Yañez, J., García, E., Oliva, N., Moreta, B. a. & Bellerín, A. (2014). El liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los directores. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (5), 61-78.
- López, P. (2010a). El componente liderazgo en la validación de un modelo de gestión escolar hacia la calidad. *Educação e Pesquisa*, 36 (3), 779-794.
- López, P. (2010b). Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. *Estudios pedagógicos*, 36 (1), 147-158.
- López, R. (2012). Historia de la escuela y cultura escolar: dos décadas de fructíferas relaciones. La emergente importancia del estudio sobre el patrimonio escolar. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Educación de la Universidad de Sevilla*, (22), 17-42.
- López, V. , Ahumada, L., Olivares, R. & González, A. (2012). Escala de medición del aprendizaje organizacional en centros escolares. *Psicothema*, 24 (2), 323-329.
- López, Y. & López, G. (2014). Documentación de procedimientos para la implementación de un Sistema de Gestión de Calidad. *Revista. Educación y Ciencia*, 3 (7), 34-43.
- Lorea, M., Moreira, Á., Dall'Igna, M., Cossio, M. & Marcolla, V. (2012). Gestión escolar democrática: una construcción contextualizada en escuelas municipales de la ciudad de Pelotas, RS, Brasil. *RMIE. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (52), 89-113.

- Lorenzo, M. (2012). Las comunidades de liderazgo de centros educativos. *Educación*, 46 (1), 9-21.
- Lück, H. (2001). A melhoria do desempenho da empresa pela mudança de sua cultura. *Revista da FAE*, 17, (72), 3-16.
- Mansilla, J., Tapia, C. & Becerra, S. (2012). Elementos obstaculizadores de la gestión pedagógica en liceos situados en contextos vulnerables. *EDUCARE - Investigación Arbitrada*, 16 (53), 127-136.
- Mane, Y. & Lessard, C. (2010). La práctica del acompañamiento en el ejercicio de la función del asesor pedagógico. La organización del trabajo escolar, una oportunidad para repensar la escuela. Barcelona: Graó.
- Manzanares, A. & Galván, M. (2010). La Formación Permanente del Profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los Centros de Profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, (359), 431-455.
- Marcel, M. & Raczynski, D. (2009). Por qué la Educación Municipal. En M. Marcel, & D. Raczynski, (coords.), *La Asignatura Pendiente. Claves para la Revalidación de la Educación Pública de Gestión Local en Chile*. Santiago: Uqbar Editores y CIEPLAN.
- Marcelo, C., Mayor, C. & Gallego, B. (2010). Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. *Profesorado, Revista de currículum y formación de profesorado*, 14 (1), 111-134.
- Martínez, C. & Hernández, V. (2015). La Evaluación de la Supervisión Educativa en las Condiciones Actuales. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (2), 85-98.
- Martínez, J. (2010). La construcción de indicadores y evaluación de la calidad en centros educativos. Seis experiencias en México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5), 133-153.

- Martínez, J. (2011). Construir procesos de evaluación de la calidad educativa pertinentes para los sistemas de educación indígena en México: el caso del estado de Michoacán. *RINACE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4 (1), 149-167.
- Martner, G. (2012). La Crisis de la Educación Chilena. *Políticas Públicas*, 5 (1), 51-82.
- Meade, B. & Gershberg, A. (2006). Accountability de la reforma educativa en América Latina: ¿Cómo puede o no la descentralización aumentar la accountability?. Argentina: PREAL.
- Mejías, A. & Martínez, D. (2009). Desarrollo de un Instrumento para Medir la Satisfacción Estudiantil en Educación Superior. *Docencia Universitaria*, 10 (2), 29-47.
- Melero, N. & Fleitas, R. (2015). La investigación acción participativa en procesos de desarrollo comunitario: Una experiencia de cooperación interuniversitaria en el barrio de Jesús María, la Habana Vieja. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (26), 203-228.
- Mendoza, D. (2011). El liderazgo educativo. *Revista Xihmai*, 6 (11), 7-20.
- Merchán, F. (2015). ¿Evaluación o Inculpación?. *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (2), 224-237.
- MINEDUC. (2005a). Modelo de Calidad de la Gestión Escolar. Más Directivos, Santiago, Chile. Recuperado de: <http://www.gestionyliderazgoeducativo.cl/gestioncalidad/gestionescolar/ambitos.php>
- MINEDUC. (2005b). Sentidos y componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar. MINEDUC, Santiago, Chile. Recuperado de: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5CSentidos%20y%20componentes%20SACGE.pdf>

- MINEDUC. (2007). Marco para la Buena Dirección. Ministerio de Educación, Santiago, Chile. Recuperado de: [http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201103070155490.MINEDUC.Marco\\_para\\_la\\_Buena\\_Direccion.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103070155490.MINEDUC.Marco_para_la_Buena_Direccion.pdf)
- MINEDUC. (2008b). Orientaciones para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo. Ministerio de Educación. Santiago, Chile. Recuperado de: [http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201103070158480.MINEDUC.Orientaciones\\_para\\_la\\_elaboracion\\_del\\_Plan\\_de\\_Mejoramiento\\_Educativo\\_para\\_escuelas\\_regulares.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103070158480.MINEDUC.Orientaciones_para_la_elaboracion_del_Plan_de_Mejoramiento_Educativo_para_escuelas_regulares.pdf)
- MINEDUC & POLITEIA. (2008). Estudio mejoramiento de la gestión y la calidad de la educación municipal, Informe Final, Santiago, Chile. Recuperado de: [www.mineduc.cl/biblio/documento/200901081946230.EstudioMejoramiento\\_del-GestiónylaCalidaddelaEducacionMunicipalInformeFinal.pdf](http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200901081946230.EstudioMejoramiento_del-GestiónylaCalidaddelaEducacionMunicipalInformeFinal.pdf)
- MINEDUC. (2008a). Manual para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo. Ministerio de Educación División de Educación General, Santiago, Chile. Recuperado de: [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/\\_documentos/GT\\_cultura\\_escolar\\_politica\\_educativa/recursos%20bibliograficos/material%20mineduc/mineduc\(2008\)manualparaelpandemeyoramiento.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/material%20mineduc/mineduc(2008)manualparaelpandemeyoramiento.pdf)
- MINEDUC. (2010). ATE en el contexto de la Ley SEP. Guía Ayuda Mineduc / Subvención Escolar Preferencial. Santiago, Chile. Recuperado de: [http://www.educacionespecial.mineduc.cl/usuarios/usuario\\_sep/doc/201311131126150.ATE\\_en\\_Contexto\\_Ley\\_SEP.pdf](http://www.educacionespecial.mineduc.cl/usuarios/usuario_sep/doc/201311131126150.ATE_en_Contexto_Ley_SEP.pdf)
- MINEDUC. (2011). Nueva Subvención Escolar Preferencial. SEP. Oportunidades para la Familia y Escuela. Santiago, Chile. Recuperado de: [http://www.registroate.cl/usuarios/admin3/doc/2015031712314504302.Follet\\_o\\_SEP\\_padres.pdf](http://www.registroate.cl/usuarios/admin3/doc/2015031712314504302.Follet_o_SEP_padres.pdf)

- MINEDUC. (2012). Material de apoyo para el proceso de búsqueda, contratación e implementación de un servicio de Asesoría técnica educativa, Santiago, Chile. Recuperado de: [http://www.registroate.cl/usuarios/admin3/doc/2015031712562909405.Los\\_5\\_pasos.pdf](http://www.registroate.cl/usuarios/admin3/doc/2015031712562909405.Los_5_pasos.pdf)
- MINEDUC. (2013). Orientaciones Técnicas para la Elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo. Ministerio de Educación División de Educación General, Santiago, Chile. Recuperado de: [http://www.registroate.cl/usuarios/admin3/doc/2014022716391008962.Orientaciones\\_PME\\_2014.pdf](http://www.registroate.cl/usuarios/admin3/doc/2014022716391008962.Orientaciones_PME_2014.pdf).
- MINEDUC. (2014). Informe Enfoque de Género. Programa de Formación de Directores, proceso 2014, Santiago, Chile. Recuperado de: [http://www.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201412151230120.Plan\\_Formacion\\_Directores\\_Informe\\_Enfoque\\_Genero.2014.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201412151230120.Plan_Formacion_Directores_Informe_Enfoque_Genero.2014.pdf)
- MINEDUC. (2014). Orientaciones técnicas para sostenedores y directivos escolares. Plan de Mejoramiento Educativo. Nuevo Enfoque a 4 años. División de Educación General, Santiago, Chile. Recuperado de: [http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/File/2014/PME\\_DOC\\_N1\\_VF\\_2014.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/File/2014/PME_DOC_N1_VF_2014.pdf).
- Miranda, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1), 1-15.
- Miranda, R., Salgado, A. & Villalobos, C. (2015). Orientaciones Técnicas a los Establecimientos Educativos para el Proceso de Búsqueda, Contratación, Implementación y Evaluación de una Asistencia Técnica Educativa. Mineduc, Santiago. Recuperado de: [http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/2015/ATE\\_FINAL\\_WEB\\_FINAL\\_29-4-15.pdf](http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/2015/ATE_FINAL_WEB_FINAL_29-4-15.pdf).

- Miró, C., Leal, A., Cepeda, G. & Miró, M. (2010). Clima de confianza, aprendizaje e innovación: una metáfora biomimética. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 19 (4), 21- 36.
- Mizala, A., & Torche, F. (2012). Bringing the schools back in: the stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development*, 32(1), 132-144. doi:10.1016/j.ijedudev.2010.09.004
- Mizala, A. & Torche, F. (2013). ¿Logra la subvención escolar preferencial igualar los resultados educativos?. En Documento de referencia N°9, Santiago, Chile: Espacio Público. Recuperado de: <http://www.espaciopublico.cl/media/publicaciones/archivos/19.pdf>
- Moliner, M. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 27-44.
- Mollá, N., Ojanguren, M., Monereo, C. & Pozo, J. (2005). El Asesoramiento a Equipos Directivos e Instituciones Educativas. En C. Monereo, & J. Pozo, (coords.). *La Práctica del Asesoramiento Educativo a Examen*. Barcelona: Graó.
- Monarca, H. & Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España. *Revista de Educación, Número Extraordinario*, (1), 54-78. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013- EXT-256
- Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, (352), 583-597.
- Monge, C. & Montalvo, D. (2013). Una experiencia de evaluación, investigación e innovación desde una perspectiva de asesoramiento colaborativo. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 6 (12), 51-60.

- Montero, M. & Gewerc, A. (2010). De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las Tic. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 14 (1), 303-318.
- Montes, A. (2013). Políticas de calidad de la educación en Iberoamérica. *Historia de la educación colombiana*, 16 (16), 189-212.
- Montes, F. (2012). Liderazgo y clima organizacional como agentes constructores de una cultura organizacional en instituciones de nivel superior. *Visión Educativa IUNAES*, 6 (13), 43-52.
- Montiel, E., Salazar, D. & Campos, L. (2011). Propuesta de autoevaluación de las organizaciones educativas. *Revista Gestión de la Educación*, 1 (1), 1-27. doi:10.15517/rge.v1i1.8612
- Moreno, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles Educativos*, 33, (131), 116-130.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas - A Review of Research Evidence. Philadelphia, EE.UU. School Effectiveness and School Improvement, 15(2), 149-175. doi:10.1076/sesi.15.2.149.30433
- Muñoz, G. & Vanni, X. (2008). Rol del estado y de los agentes externos en el mejoramiento de las escuelas: análisis en torno a la experiencia chilena. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (4), 48-68.
- Muñoz-Repiso, M. & Murillo, F. (2010). Un Balance Provisional sobre la Calidad en Educación: Eficacia Escolar y Mejora de la escuela. Organización y Gestión Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (2), 177-186.
- Muñoz, G., Marfán, J., Pascual, J., Sánchez, M., Torre, M. & Von Hasen, C. (2010). *Planes de Mejoramiento SEP: sistematización, análisis y aprendizaje de política*. Santiago: Fundación Chile-Mide UC-CEPPE.

- Muñoz, G. & Marfán, J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48 (1), 63-80.
- Muñoz, P. & Redondo, A. (2013). Desigualdad y logro académico en Chile. *Revista CEPAL*, (109), 107-123.
- Murillo, F. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2), 1-22.
- Murillo, P. (2004). Estrategias centradas en el asesoramiento para la innovación. Hacia la construcción de un nuevo modelo de asesoramiento/supervisión. *Educare*, (5), 44-57.
- Murillo, P. (2008). ¿Ayuda u obstáculo? Sentido y credibilidad de la función asesora. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12 (1), 1-10.
- Murillo, F. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (1), 1-28.
- Murillo, F. & Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *RIE. Revista Iberoamericana de Educación*, (53), 97-120.
- Murillo, F. (2011a). Investigación Acción. Métodos de investigación en Educación Especial. 3ª Educación Especial. Curso: 2010-2011. Recuperado de: [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/Inv\\_accion\\_trabajo.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf)
- Murillo, F. (2011b). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *RIE. Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 49-83.



- Murillo, F. & Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), 27-43.
- Murillo, F. & Krichesky, G. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (1), 69-102.
- Murueta, M. (2010). Calidad escolar: aprendizaje creador por cooperanzas con proyección social. En M. Murueta (coord.), *Alternativas para la Calidad Educativa*. Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología. México: AMAPSI/CESE.
- Nieto, J. & Portela, A. (2006). Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación. *Revista de Educación*, (339), 77-96.
- Nicholls, G. (2004). Scholarship in teaching as core professional value; what does this mean to the academic? *Teaching in Higher Education*, 9(1), 29-42. doi:10.1080/1356251032000155812
- Nieto, J. (2011). Evaluar hoy para mejorar mañana. La revisión interna del centro escolar. En M. González (Coord.). *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*. Madrid: Síntesis.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1999). *La Organización Creadora de Conocimiento. Cómo las Compañías Japonesas crean la Dinámica de la Innovación*. México: Oxford University Press.
- Ojeda, J. (2011). Clima Organizacional en Instituciones de Educación Primaria. *Centro de investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales CICAG*, 11 (2), 3 - 26.
- Oliva, M. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Revista Estudios Pedagógicos*, 34 (2), 207-228.

- Olivares, G. (2011). Accountability en la Gestión Educacional de Escuelas Incorporadas en la Ley SEP. Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas. Departamento de Ingeniería Industrial (Tesis de postgrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile. Recuperado de: [http://www.sociedadpoliticaspublicas.cl/archivos/BLOQUET/Gestion\\_Educativa/Accountability%20Gestion%20Educacional%20de%20Escuelas%20con%20la%20Ley%20SEP.pdf](http://www.sociedadpoliticaspublicas.cl/archivos/BLOQUET/Gestion_Educativa/Accountability%20Gestion%20Educacional%20de%20Escuelas%20con%20la%20Ley%20SEP.pdf)
- Olivarez, J., Escalante, J., Mejía, J., Villa, M., Aranda & Gallegos, M. (2009). Prospectivas del modelo. En J. Rendón (coord.) Modelo de Gestión Educativa Estratégica. México, D.F: Secretaría de Educación Pública SEB-DGDGIE-PEC.
- Osses, A. & González, C. (2010). ¿Qué se sabe sobre asistencia técnica educativa en el mundo?. En C. Bellei, A. Osses, & J. Valenzuela, (coords.), Asistencia Técnica Educativa: de la Intuición a la Evidencia. Santiago: Ocho Libros Editores.
- Pecino, V., Mañas, M., Díaz, P., López, J. & Llopis, J. (2015). Clima y satisfacción laboral en el contexto universitario. *Anales de Psicología*, 31 (2), 658-666. doi:10.6018/analesps.31.2.171721
- Pedraja, L., Rodríguez, E. & Villarroel, C. (2012). Los estilos de liderazgo y la gestión de recursos humanos: una reflexión acerca del impacto sobre el desempeño de los estudiantes en la educación media. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 20 (3), 376-385. doi:10.4067/S0718-33052012000300012
- Peña, C., Soria, M., & Velásquez, L. (2012). Gestión del cambio e innovación organizacional como factor de la responsabilidad social. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, (9).
- Pereira, Z. (2010). Las dinámicas interactivas en el ámbito universitario: el clima de aula. *Revista Electrónica Educare*, 14, Extraordinario, 7-20.

- Pinya, C. & Rosselló M. (2015). El asesor de formación permanente del profesorado: perfil, trayectoria y funciones. *Revista Complutense de Educación*, 26 (3), 661-678. doi:10.5209/rev\_RCED.2015.v26.n3.44642
- Pont, B., Nusche, D. & Mooman, H. (2008). El liderazgo escolar importa. En B. Pont (Coord.). *Mejorar el Liderazgo Escolar, 1: Política y Práctica*. Paris: OCDE.
- Puig, M. & Morales, J. (2013). Educar para la ciudadanía a través de los proyectos de innovación educativa. *Tendencias Pedagógicas*, (22), 31-34.
- Puigvert, L. & Santacruz, I. (2006). La transformación de Centros Educativos en Comunidades de Aprendizaje. Calidad para todos. *Revista de Educación*, (339), 169-176.
- Raczynsky, D. & Muñoz, G. (2007). La Reforma Educacional Chilena. El Difícil equilibrio entre la Macro y Micro-Política Educación. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 5 (3), 40-83.
- Raczynski, D. & Palacios, F. (2010). Programa AILEM: Aprendizaje Inicial de Lectura, Escritura y Matemática. Pontificia Universidad Católica de Chile. En C. Bellei, (coord.), *Asistencia Técnica Educativa en Chile: ¿Aporte al Mejoramiento Escolar?*. Santiago: Ocho Libros Editores.
- Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J. & Pascual, J. (2013). Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile: un Intento por Equilibrar la Macro y Micro Política Escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 164-193.
- Ramírez, E. (2007). Estrategias de dinamización, apoyo y asesoramiento a grupos de profesorado y centros educativos. *Cuadernos de Docencia. Revista Digital de Educación*, 1 (7), 1-5.

- Ravela, P. (2010). ¿Qué pueden aportar las evaluaciones estandarizadas a la evaluación en el aula?, en Documento de trabajo N° 47, Santiago, Chile. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).
- Reddin, W. (2004). Gestión del clima organizacional en la mejora de la efectividad. *Cuadernos de Management*, (120), 79-84.
- Revilla, D. (2008). Modelo de autoevaluación institucional global con apoyo externo en un centro educativo particular de Lima. Un estudio de caso. *Educación*, 17 (33), 63-80.
- Rhodes, C. & Brundrett, M. (2012). Reteniendo el talento de liderazgo en las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (4e), 191-207.
- Robbins, S. (2004). Comportamiento Organizacional. Teoría y Práctica. Décima edición. México: Pearson Educación.
- Robinson, V., Lloyd, C. & Rowe, K. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (4), 13-40.
- Rodríguez, M. (1997). El asesoramiento educativo y el monopolio del conocimiento. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 1 (0), 1-5.
- Rodríguez, M. (2008). El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (1), 1-15.
- Rodríguez, E., Cohen, W., Pedraja, L., Araneda, C. & Rodríguez, J. (2014). La gestión del conocimiento y la calidad de la docencia de postgrado en las universidades: un estudio exploratorio. *Revista Innovar*, 24 (52), 59-66. doi:10.15446/innovar.v24n52.42506

- Rodríguez, J. & Fernández, M. (2015). Diseño y validación de un instrumento de medida del clima en centros de educación secundaria. *Educación XX1*, 18 (1), 71-98. doi: 10.5944/educXX1.18.1.12312
- Rojas, M. & Ramírez, S. (2007). Gestión escolar y éxito académico en condiciones de pobreza. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (1), 121-144.
- Rojas, M. & Leyton, D. (2014). La nueva subjetividad docente. Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40, Número Especial, 205-221. doi.org/10.4067/S0718-07052014000200012
- Román, M. (2011). Autoevaluación: estrategia y componente esencial para el cambio y la mejora escolar. *RINACE. Revista Iberoamericana de Educación Educativa*, (55). 107-136.
- Román, M. & Murillo, F. (2013). Evaluación en el campo educativo: del sentido a la practica. *RINACE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (1), 7-12.
- Ruiz, L., Gordo, M., Fernández, D., Boza, A., Cuenca, L., Alarcón, F. & Alemany, M. (2015). Implementación de actividades de aprendizaje y evaluación para el desarrollo de competencias genéricas: un caso practico de aplicación de técnicas de Pensamiento de Diseño, y evaluación mediante rubricas, de las competencias de Creatividad, Innovación y Emprendimiento. In-Red 2015 - Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red de la Universitat Politècnica de València, junio 30 – julio 1. Recuperado de: <http://ocs.editorial.upv.es/index.php/INRED/INRED2015/paper/viewFile/1639/477>.
- Ruiz, M. (2013). Liderazgo y responsabilidad educativa: el necesario liderazgo de directores y profesores en la educación. *Revista Fuentes*, 14, 85-104.

- Ruiz-Tagle, P. (2010). Apuntes para la reforma educacional. En C. Bellei, D. Contreras, & J. Valenzuela, (coords.), *Ecos de la revolución pingüina: Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Chile: Universidad de Chile/Unicef.
- Sancerni, M. & Lis, A. (2013). A propósito de la innovación educativa. *EDETANIA. Estudios y propuestas socio-educativas*, (44), 209-218.
- Sackman, S., Phillips, M., Kleinberg, M. & Boyacigiller, N. (1997). Single and Multiple Cultures in International Cross-Cultural Management Research: Overview. En Cultural S.A. Sackman, (coord.) *complexity in organizations*, 14-48. Thousand Oaks, CA: Sage
- Sánchez-Moreno, M. (1997). El Proceso de Asesoramiento. En C. Marcelo y & J. López (coords.). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- Sánchez, E. & García, R. (2005). Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: Lo que se dice y lo que se hace. En C. Monereo, & J. Pozo, (coords.). *La Práctica del Asesoramiento Educativo a Examen*. Barcelona: Graó.
- Sánchez-Moreno, M. (2008). Asesoramiento en la universidad. Poniendo a trabajar a la experiencia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (1), 1-19.
- Sánchez-Moreno, M. & López-Yañez, J. (2010). Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora de la escuela. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 93-110.
- Sánchez-Moreno, M. & Murillo, P. (2010). Innovación educativa en España desde la perspectiva de grupos de discusión. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 171-189.
- Sánchez-Moreno, M. & López-Yañez, J. (2013). Buenas prácticas de gobierno y gestión en la Universidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25 (1), 125-148.

- Santos, M. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (68), 175 - 200.
- Schein, E. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schildkamp, K. y Ehren, M. (2013). From “Intuition”-to “Data”-based Decision Making in Dutch Secondary Schools?. En K. Schildkamp, M. Lai & L. Earl (eds.), *Data-based Decision Making in Education*, (49-67). Dordrecht: Springer.
- Schleicher, A. (2006). La Mejora de la Calidad y de la equidad en la Educación: Retos y Respuestas Políticas. En *Transatlántica de la Educación*, 1 (1), 31-42.
- Segredo, A. (2011). La gestión universitaria y el clima organizacional. *Educación Médica Superior*, 25 (2), 164-177.
- Segredo, A. (2013). Clima organizacional en la gestión del cambio para el desarrollo de la organización. *Revista Cubana de Salud Pública*, 39 (2), 385-393.
- Sepúlveda, C. & Murillo, F. (2012). El origen de los procesos de mejora de la escuela. Un estudio cualitativo en 5 escuelas Chilenas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (3), 7-24.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2002). *Escuelas que Aprenden: Un Manual de la Quinta Disciplina para Educadores, Padres de familia, y todos los que se interesen en la educación*. Bogotá: Norma.

- Sotomayor, C. (2011). Programas públicos de mejoramiento de la calidad de escuelas básicas en contextos urbanos vulnerables: evolución y aprendizajes de sus estrategias de intervención (1990 -2005). *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 39 (2), 255 - 271.
- Stecher, B., & Kirby, S. (Eds.). (2004). *Organizational improvement and accountability: Lessons for education from other sectors*. Santa Mónica, CA: Rand.
- Sun, J. & Leithwood, K. (2014). Efectos del liderazgo escolar transformacional en el rendimiento de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (4e), 41-70.
- Tapia, G. (2008). Formación para el asesoramiento a las escuelas: Un proceso emergente en México. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (1), 84-89.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (2008). La entrevista en profundidad. En *Métodos cuantitativos aplicados 2. Maestría en Educación*, 194-216. Chihuahua: Centro de Investigación y Docencia.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2003). "Major Issues and Controversies in the use of Mixed Methods in the Social and Behavioral Studies". En A. Tashakkori, & C. Teddlie (EDS). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. 3-50. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Teles, L., Alves, D., Giuliani, A., Oste, G. & Rueda, V. (2010). Desarrollo de liderazgo y aprendizaje organizacional. *Invenio*, 13 (24), 101-118.
- Tichy, N. (1974). "Agents of planned Social Change: Congruence of Values, Cognitions and actions". *Administrative Science Quarterly*, 19 (2), 164-182.
- Teemant, A.; Wink, J. & Tyra, S. (2011). Effects of coaching on teacher use of sociocultural instructional practices. *Teaching and Teacher Education*, 27, 683-693. doi:10.1016/j.tate.2010.11.006



- Tinajero, M. (2014). Funciones y ámbitos de los asesores académicos para la diversidad lingüística y cultural. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (18), 1-24.
- Tojar, J. (2012). Evaluación e innovación: Cambiar la manera de Evaluar en la Universidad. *Paradigma. Revista universitaria de cultura*, (13), 8-10.
- Treviño, E., Órdenes, M. & Treviño, K. (2009). ¿Cómo los Planes de Mejoramiento Educativo SEP pueden ayudar a mejorar los aprendizajes?. *Revista Enfoco en Educación* (2), 1-30.
- Tristan, A. & Molgado, D. (2007). Tablas de Validez de Contenido (TVC). Instituto de Evaluación e Ingeniería Avanzada. México: *IEIA*. Recuperado de: <http://www.itsescarcega.edu.mx/documentos/desacad/Curso%20Taller/TABLAS~1.PDF>
- Ulloa, S. & Manzanares, A. (2014). Evaluación longitudinal y de resultados percibidos del Programa de Acompañamiento Escolar en Educación Primaria del PROA. *Revista de Educación*, (366), 215-242. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2014-366-272
- OREALC/UNESCO. (2007a). El Derecho para una Educación de Calidad para todos en América Latina y El Caribe. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (3), 1-21.
- OREALC/UNESCO. (2007b). Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago: OREALC/UNESCO.
- UNESCO. (2007c). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la Educación de Calidad para Todos. Informe Regional de revisión y Evaluación del progreso de América Latina y el Caribe. Hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC), Santiago: UNESCO.

- Uribe, M. (2007). Liderazgo y Competencias Directivas para la Eficacia Escolar: Experiencia del Modelo de Gestión Escolar de la Fundación Chile. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, (5),149-156.
- Valenzuela, J., Bellei, C. & Ríos, D. (2009a). "Evolución de la segregación socioeconómica y su relación con el financiamiento compartido: el caso chileno". En Selección de Investigaciones Primer Concurso FONIDE: Evidencias para Políticas Públicas en Educación, FONIDE, 229-284. Chile, MINEDUC. Recuperado de: [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/\\_documentos/GT\\_cultura\\_escolar\\_politica\\_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/valenzuelabelledelosros\(2009\)segregacionyficom.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/valenzuelabelledelosros(2009)segregacionyficom.pdf)
- Valenzuela, J., Ramírez, M. S. & Alfaro, J. (2009b). Construcción de indicadores institucionales para la mejora de la gestión y la calidad educativa. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2009*, 2 (2), 59-81.
- Valenzuela, J. Montecinos, C., Abufhele, V., Fernández, B. & Gálvez., V. (2010). Estándares e indicadores de desempeño de sostenedores en el sistema educacional público chileno. *Resumen ejecutivo*. Santiago, Chile: CIAE / Universidad de Chile - Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Valenzuela, J., Bellei, C. & Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En S. Martinic, & G. Elacqua (coords.), ¿FIN DE CICLO? Cambios en la Gobernanza del sistema educativo. Santiago: Unesco.
- Valenzuela, J., Villarroel, G. & Villalobos, C. (2013). Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP): algunos resultados preliminares de su implementación. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50 (2), 113-131. doi:10.7764/PEL.50.2.2013.17
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IICE* (30), 103-124.

- Weinstein, J., Fuenzalida, A. & Muñoz, G. (2010). La subvención preferencial: desde una difícil instalación hacia su institucionalización. En S. Martinic & G. Elacqua, (coords.). *¿Fin de Ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago: Unesco.
- Weinstein, J. & Muñoz, G. (2012). Cuando las atribuciones no bastan: Liderazgo directivo y gestión pública o privada de escuelas en Chile. En J. Weinstein & G. Muñoz, (coords.). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?*. Santiago: CEPPE - Fundación Chile.
- Wolf, P. & Boccardo, J. (2011). Vouchers Escolares y Justicia Social: Evidencia de Washington, Dc. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4 (1), 109 - 134.

## **CAPÍTULO 7: ANEXOS**

### **Anexo 1**

#### **Cuestionario para directivos sobre el proceso de asesoramiento**

Estimado(a) directivo, como usted sabrá, el asesoramiento educativo es una práctica que con el transcurrir del tiempo se ha institucionalizado en nuestro sistema educativo. Considerando la importancia del asesoramiento y del cumplimiento de sus objetivos, nos hemos interesado en comprenderla y corroborar la consecución de las metas que se propone. Por tal motivo hemos diseñado este instrumento cuyo fin es recolectar información que permita el desarrollo de nuestra investigación, la cual se está realizando en el marco de una tesis doctoral, focalizada en la gestión educativa. El propósito de este cuestionario es recabar información real sobre los procesos de asesoramiento relativamente estandarizados desde la Ley SEP.

El cuestionario consta de 50 afirmaciones, cada una con cinco (5) indicadores que le permitirán escoger el nivel de concordancia que usted tiene con estas afirmaciones yendo desde MUY DEFICIENTE a MUY BUENO. En relación a lo anterior, no existe una única respuesta correcta, si no que podrían existir tantos argumentos como personas consultadas.

Finalmente queremos dejar en claro que los datos obtenidos a través de este instrumento serán manejados confidencialmente y su participación en este proceso es absolutamente anónima, por lo cual solicitamos que sus respuestas sean lo más sinceras posibles.

***¡Muchas gracias por su participación!***

## INSTRUCCIONES:

1.- El cuestionario está estructurado en dos secciones principales:

- En la primera parte se consulta por antecedentes laborales, académicos y generales relativas a la institución.
- En la segunda parte, se consulta en relación al nivel de implementación en varios aspectos del proceso de asesoramiento.

2.- Para cada una de las secciones, siga atentamente las instrucciones.

### – Identificación

Complete y marque con una x según corresponda

#### 1. Respecto a la persona que informa:

Cargo directivo que posee:	Género	
	Femenino	Masculino
Posee:	Post título	Post grado
Edad:	Años de servicio:	

Posee en la actualidad alguna de estas asignaciones y/o participa en algún programa de formación de directivos. Marca con una X		
	Si	No
Asignación de Desempeño Colectivo		
Formación de Directores de Excelencia		
Otra (especifique):		

## 2. Respecto al establecimiento educacional:

La extracción social de los alumnos de su centro es, preferentemente	Alta	Media	Baja
El tamaño de la escuela es	Chica (01 – 100 alumnos)	Mediana (101 – 300 alumnos)	Grande (más de 301 alumnos)

### - Proceso de asesoramiento

Instrucciones:

A continuación se presenta una serie de afirmaciones en relación al proceso de asesoramiento. Solicitamos que indique su grado de concordancia con cada una de ellas. Marcando con una X la opción que más le satisfaga.

	Nivel de implementación				
	Muy deficiente	deficiente	Regular	Bueno	Muy Bueno
El proceso de asesoramiento permitió...					
1.- Conocer técnicas e instrumentos para diagnosticar necesidades de la institución.					
2.- Implementar un sistema para evaluar las necesidades globales y particulares de la institución.					
3.- Utilizar criterios y técnicas para priorizar las necesidades detectadas.					
4.- Disponer de mecanismos y procedimientos para el análisis de los resultados y tratamiento de los problemas.					
5.- Aprender a usar los resultados de la evaluación para el mejoramiento del proceso institucional.					
6.- Conocer los objetivos de la propuesta.					
7.- Conocer el plan de trabajo antes de comenzar la asesoría para ser revisado por el equipo directivo, con el fin de aportar para su optimización.					

8.- Conocer los resultados y productos comprometidos en el proceso de asesoramiento.					
9- Conocer los tiempos reales de cada una de las fases del plan de asesoramiento.					
10.- Conocer las metodologías de trabajo que se utilizarán para logro de los objetivos planteados.					
11.- Aplicar procedimientos que aseguran la información y uso oportuno de los recursos de apoyo, para los directivos.					
12.- Adquirir competencias, metodologías y el manejo de instrumentos que permiten ampliar mis capacidades.					
13.- Implementar mecanismos de comunicación acordados entre equipo asesor y la contraparte.					
14.- Valorar la coherencia entre las metodologías y los objetivos propuestos.					
15.- Valorar la idoneidad del asesor(a) y/o equipo de asesoramiento, en contraste con los objetivos propuestos.					
16.- Definir las funciones y pactar las intervenciones, preparando a las personas y grupo beneficiario para la asesoría.					
17.- Aplicar sistemas de seguimiento para realizar los ajustes necesarios durante la ejecución de la asesoría.					
18.- Aplicar procedimientos para supervisar y evaluar el cumplimiento del plan de trabajo de la asesoría.					
19.- Sistematizar la transferencia metodológica y el desarrollo de competencias en los distintos actores participantes.					
20.- Dejar constancia de las actuaciones desarrolladas en cada ámbito de intervención como producto de la asesoría.					

21.- Aplicar instrumentos para evaluar los procesos y resultados comprometidos en el plan de asesoramiento.					
22.- Medir, conocer y valorar la consecución de los objetivos y resultados fijados en la propuesta de asesoramiento.					
23.- Evaluar periódicamente las capacidades instaladas en los diferentes actores que están siendo asesorados.					
24.- Supervisar y evaluar los distintos procedimientos implementados en la asesoría.					
25.- Medir periódicamente la satisfacción del personal sobre aspectos tales como: estrategias de asesoramiento, comunicación con el asesor(a), recursos utilizados, etc.					

- **Estrategias de asesoramiento:** A continuación se presentan una serie afirmaciones en relación a las estrategias del asesoramiento. Indique su grado de concordancia con cada una de ellas.

	Nivel de implementación				
Las estrategias del asesoramiento permitieron...	Muy deficiente	Deficiente	Regular	Bueno	Muy Bueno
26.- Orientar a los actores educativos en la búsqueda de mejores estrategias de gestión.					
27.- Organizar y planificar las sesiones de trabajo en conjunto con el asesor					
28.- Recibir aportes materiales y documentales que contribuyeron a la gestión institucional.					
29.- Recibir aportes materiales y documentos que contribuyeron a la gestión directiva.					
30.- Generar oportunidades a los procesos de gestión para poder realizar prácticas, permitiendo así, la supervisión de las mismas.					



31.- Colaborar en la elaboración de proyectos institucionales.					
32.- Aportar al desarrollo de la autonomía y reflexión de los directivos sobre su práctica profesional.					

- **Evaluación de la formación recibida e impacto del asesoramiento:** A continuación se presenta una serie de afirmaciones en relación a la evaluación e impacto del asesoramiento. Se le solicita que indique su grado de concordancia con cada una de ellas.

	Nivel de implementación				
Según su opinión...	Muy deficiente	Deficiente	Regular	Bueno	Muy Bueno
33.- Los recursos utilizados fueron pertinentes a los contenidos del programa.					
34.- Las condiciones del lugar donde se desarrolló el programa (luminosidad, comodidad, sonoridad, etc.) fueron adecuadas.					
35.- El número de beneficiarios ha sido el adecuado para facilitar la participación y la comunicación entre los mismos.					
36.- Hemos percibido que las actividades del programa fueron productivas.					
37.- Las tareas realizadas fueron coherentes con los objetivos del programa.					
38.- La duración del programa fue la adecuada, en función a los resultados y productos esperados.					
39.- El orden en el que se han presentado los módulos y/o contenidos del programa me parece adecuado para generar los aprendizajes.					

40- Hemos percibido que las actividades del programa fueron productivas.					
41.- Los objetivos alcanzados en este programa son relevantes para mi trabajo como directivo.					
42.- La metodología empleada en la asesoría me ha resultado interesante para transferirla a mi propio ámbito profesional.					
43.- El asesoramiento fue una instancia motivante para optimizar mis prácticas de gestión.					
44.- Este plan de asesoramiento proporciona información y acciones concretas para mejorar como directivo.					
45.- La asesoría permitió reconocer el tipo de implementación que se requiere en el establecimiento para impulsar los procesos de mejora a nivel institucional.					
46.- El grado de aplicabilidad práctica de lo aprendido en el programa es alto.					
47.- Este programa me ha capacitado para planificar en colaboración con otros directivos.					
48.- El programa ha aportado a que los directivos respondan estratégicamente a las necesidades de sus docentes.					
49.- Observo cambios positivos en la tarea de gestionar después de la asesoría.					
50.- El plan de asesoramiento ha tenido mucho impacto en la práctica de gestión, en general.					

NOTA: Finalmente, si has echado algo de menos o quieres proponer algo, coméntalo:

---

## **Anexo 2**

### **Cuestionario Profesores sobre el proceso asesoramiento**

Estimado(a) docente como usted sabrá, el asesoramiento educativo es una práctica que con el transcurrir del tiempo se ha institucionalizado en nuestro sistema educativo. Considerando la importancia del asesoramiento y del cumplimiento de sus objetivos, nos hemos interesado en comprenderla y corroborar la consecución de las metas que se propone. Por tal motivo hemos diseñado este instrumento cuyo fin es recolectar información que permita el desarrollo de nuestra investigación, la cual se está realizando en el marco de una tesis doctoral, focalizada en la gestión educativa. El propósito de este cuestionario es recabar información real sobre los procesos de asesoramiento relativamente estandarizados desde la Ley SEP.

El cuestionario consta de 41 afirmaciones, cada una con cinco (5) indicadores que le permitirán escoger el nivel de concordancia que usted tiene con estas afirmaciones yendo desde MUY DEFICIENTE a MUY BUENO. En relación a lo anterior, no existe una única respuesta correcta, si no que podrían existir tantos argumentos como personas consultadas.

Finalmente queremos dejar en claro que los datos obtenidos a través de este instrumento serán manejados confidencialmente y su participación en este proceso es absolutamente anónima, por lo cual solicitamos que sus respuestas sean lo más sinceras posibles.

***¡Muchas gracias por su participación!***

### **INSTRUCCIONES:**

- 1.- El cuestionario está estructurado en dos secciones principales:
  - En la primera parte se consulta por antecedentes laborales, académicos y generales relativas a la institución.
  - En la segunda parte, se consulta en relación al nivel de implementación en varios aspectos del proceso de asesoramiento.
- 2.- Para cada una de las secciones, siga atentamente las instrucciones.

- **Identificación**

Complete y marque con una x según corresponda

**1. Respecto a la persona que informa:**

Cómo profesor(a) posee alguna mención:	Género	
	Femenino	Masculino
Posee:	Post título	Post grado
Edad:	Años de servicio:	

Cómo profesor(a), posee en la actualidad alguna de estas asignaciones y/o pertenece a alguna red. Marque con una X		
	Si	No
Asignación de Excelencia Pedagógica AEP		
Asignación variable por desempeño.		
Red de Maestros		
Otra, especificar:		

- **Respecto al establecimiento educacional:**

La extracción social de los alumnos de su centro es, preferentemente	Alta	Media	Baja
El tamaño de la escuela es	Chica (01 – 100 alumnos)	Mediana (101 – 300 alumnos)	Grande (más de 301 alumnos)

- **Proceso de asesoramiento**

Instrucciones:

A continuación se presenta una serie de afirmaciones en relación al proceso de asesoramiento. Solicitamos que indique su grado de concordancia con cada una de ellas. Marcando con una X la opción que más le satisfaga.

	Nivel de Implementación				
	Muy deficiente	Deficiente	Regular	Bueno	Muy Bueno
El proceso de asesoramiento permitió...					
1.- Conocer técnicas e instrumentos para el diagnosticar necesidades formativas.					
2.- Implementar un sistema para evaluar las necesidades globales y particulares en lo educativo.					
3.- Utilizar criterios y técnicas para priorizar las necesidades detectadas.					
4.- Disponer de mecanismos y procedimientos para el análisis de los resultados y tratamiento de los problemas.					
5.- Aprender a usar los resultados de la evaluación para el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje.					
6.- Conocer los objetivos de la propuesta.					
7.- Conocer el plan de trabajo antes de comenzar la asesoría para ser revisado por el equipo de docentes, con el fin de aportar para su optimización.					
8.- Conocer los tiempos reales de la asesoría en cada una de sus fases.					
9.- Conocer los resultados y productos comprometidos en el proceso de asesoramiento.					
10/13.- Sistematizar la transferencia metodológica.					

11.- Adquirir competencias, metodologías y el manejo de instrumentos que permiten ampliar mis capacidades.					
12.- Reconocer las metodologías de trabajo que se utilizaran para el logro de los objetivos planteados.					
13.- Valorar el nivel de coherencia entre las metodologías y los objetivos propuestos.					
14.- Valorar la idoneidad del asesor(a) y/o equipo de asesoramiento, en contraste con los objetivos propuestos.					
15.- Dejar constancia de las actuaciones desarrolladas en cada ámbito de intervención producto de la asesoría.					
16.- Evaluar la efectividad del plan de asesoramiento.					
17.- Aplicar instrumentos para evaluar los procesos y resultados comprometidos en el plan de asesoramiento.					
18.- Evaluar periódicamente las capacidades instaladas en los diferentes actores educativos.					
19.- Medir periódicamente la satisfacción del personal sobre aspectos tales como: estrategias de asesoramiento, comunicación con el asesor(a), recursos utilizados, etc.					

- **Estrategias de asesoramiento:** A continuación se presentan una serie afirmaciones en relación a las estrategias del asesoramiento. Indique su grado de concordancia con cada una de ellas.

	Nivel de Implementación				
	Muy deficiente	Deficiente	Regular	Bueno	Muy Bueno
Las estrategias del asesoramiento permitieron...					
20.- Orientar a los actores educativos en la búsqueda de estrategias de enseñanza efectiva.					

21.-Organizar y planificar las sesiones de trabajo en conjunto con el asesor					
22.- Recibir aportes materiales y documentales que contribuyeron a la gestión curricular – pedagógica.					
23.- Aplicar estrategias innovadoras, permitiendo así, la supervisión de las mismas.					
24.- Colaborar en la elaboración de proyectos de innovación educativa.					
25.- Aportar al desarrollo de la autonomía y reflexión de los profesores sobre su práctica profesional.					

**- Evaluación de la formación recibida e impacto del asesoramiento:**

A continuación se presenta una serie de afirmaciones en relación a la evaluación e impacto del asesoramiento. Se le solicita que indique su grado de acuerdo con cada una de ellas.

Según su opinión...	Nivel de Implementación				
	Muy deficiente	Deficiente	Regular	Bueno	Muy Bueno
26.- Los recursos utilizados fueron muy relevantes con respecto a los contenidos del programa.					
27.- Hemos percibido que las actividades del programa fueron productivas.					
28.- Las tareas realizadas han sido adecuadas a los objetivos del programa.					
29.- La duración del programa fue la adecuada, en función a los resultados y productos esperados.					
30.- El orden en el que se presentaron los módulos del programa me parece adecuado para generar los aprendizajes.					
31.- Los objetivos alcanzados en este programa son relevantes para mi trabajo como profesor.					
32.- La formación que recibí y la complejidad de las tareas docentes fueron adecuadas.					

33.- La metodología empleada en la asesoría, me ha resultado interesante para transferirla a mi propio ámbito profesional.					
34.- El asesoramiento fue una instancia motivante para optimizar mis prácticas de enseñanza.					
35.- Este plan de asesoramiento proporcionó información y acciones concretas para mejorar como profesor.					
36.- La asesoría permitió reconocer el tipo de implementación que se requiere en el establecimiento para impulsar los procesos de mejora a nivel de aula.					
37.- El grado de aplicabilidad de lo aprendido en el programa fue alto.					
38.- Este programa me capacitó para planificar en colaboración con otros profesores.					
39.- El programa aportó a que los docentes respondan estratégicamente a las necesidades de sus alumnos.					
40.- Observo cambios positivos en la tarea de enseñar después de la asesoría.					
41.- El plan de asesoramiento ha tenido mucho impacto en mi trabajo en el aula.					

NOTA: Finalmente, si has echado algo de menos o quieres proponer algo, coméntalo:

---



### **Anexo 3**

#### **Cuestionario Asesores sobre el proceso asesoramiento**

Estimado asesor(a) como usted sabrá, el asesoramiento educativo es una práctica que con el transcurrir del tiempo se ha institucionalizado en nuestro sistema educativo. Considerando la importancia del asesoramiento y del cumplimiento de sus objetivos, nos hemos interesado en comprenderla y corroborar la consecución de las metas que se propone. Por tal motivo hemos diseñado este instrumento cuyo fin es recolectar información que permita el desarrollo de nuestra investigación, la cual se está realizando en el marco de una tesis doctoral, focalizada en la gestión educativa. El propósito de este cuestionario es recabar información real sobre los procesos de asesoramiento relativamente estandarizados desde la Ley SEP.

El cuestionario consta de 41 afirmaciones, cada una con cinco (5) indicadores que le permitirán escoger el nivel de concordancia que usted tiene con estas afirmaciones yendo desde MUY DEFICIENTE a MUY BUENO. En relación a lo anterior, no existe una única respuesta correcta, si no que podrían existir tantos argumentos como personas consultadas.

Finalmente queremos dejar en claro que los datos obtenidos a través de este instrumento serán manejados confidencialmente y su participación en este proceso es absolutamente anónima, por lo cual solicitamos que sus respuestas sean lo más sinceras posibles.

***¡Muchas gracias por su participación!***

#### **– Identificación**

#### **INSTRUCCIONES:**

1.- El cuestionario está estructurado en dos secciones principales:

- En la primera parte se consulta por antecedentes laborales, académicos y generales relativas a la institución.
- En la segunda parte, se consulta en relación al nivel de implementación en varios aspectos del proceso de asesoramiento.

2.- Para cada una de las secciones, siga atentamente las instrucciones.

Complete y marque con una x según corresponda

**1. Respecto a la persona que informa:**

Formación profesional que posee:	Género	
	Femenino	Masculino
Posee:	Post título	Post grado
Edad:	Años de servicio:	

Si es docente, en la actualidad posee alguna de estas asignaciones y/o pertenece a alguna red. Marque con una X		
	Si	No
Asignación de Excelencia Pedagógica AEP		
Asignación variable por desempeño.		
Red de Maestros		
Otra, especificar:		

**2. Respecto al establecimiento educacional:**

La extracción social de los alumnos de su centro es, preferentemente	Alta	Media	Baja
El tamaño de la escuela es	Grande (más de 400 alumnos)	Mediana (201 – 400 alumnos)	Chica (50 – 200 alumnos)

– **Proceso de asesoramiento**

**Instrucciones:**

A continuación se presenta una serie de afirmaciones en relación al proceso de asesoramiento. Solicitamos que indique su grado de concordancia con cada una de ellas. Marcando con una X la opción que más le satisfaga.

	Nivel de Implementación				
	Muy deficient	Deficiente	Regular	Bueno	Muy Bueno
El proceso de asesoramiento permitió...					
1.- Aplicar técnicas e instrumentos para diagnosticar necesidades formativas e institucionales.					
2.- Implementar un sistema para evaluar las necesidades globales y particulares, tanto en lo educativo como en lo institucional.					
3.- Disponer de mecanismos y procedimientos para el análisis de los resultados y tratamiento de los problemas.					
4.- Usar los resultados de la evaluación para el mejoramiento del proceso de formación.					
5.- Usar los resultados de la evaluación para el mejoramiento del proceso institucional.					
6.- Entregar los objetivos de la propuesta.					
7.- Entregar un plan de trabajo antes de comenzar la asesoría para ser revisado por el equipo directivo/docentes, con el fin de aportar para su optimización.					
8.- Dar a conocer los tiempos reales de cada una de las fases del plan de asesoramiento.					
9.- Dar a conocer los productos comprometidos en el proceso de asesoramiento.					
10.- Aplicar procedimientos que aseguran la información y el uso oportuno de los recursos de apoyo, tanto para directivos, docentes y alumnos.					

11.- Transferir competencias, metodologías y el manejo de instrumentos que permiten ampliar capacidad en el grupo beneficiario.					
12.- Dar a conocer las metodologías de trabajo a utilizar para el logro de los objetivos planteados.					
13.- Definir las funciones y pactar las intervenciones, preparando a las personas y grupo beneficiarios para la asesoría.					
14.- Aplicar sistemas de seguimiento para realizar los ajustes que fuesen necesarios durante la ejecución de la asesoría.					
15.- Sistematizar la transferencia metodológica y el desarrollo de competencias en los distintos actores participantes.					
16.- Dejar constancia de las actuaciones desarrolladas en cada ámbito de intervención producto de la asesoría.					
17.- Aplicar instrumentos para evaluar los procesos y resultados comprometidos en el plan de asesoramiento.					
18.- Evaluar sobre la efectividad del plan de asesoramiento.					
19.- Medir y conocer la consecución de los objetivos y resultados fijados en la propuesta de asesoramiento.					
20.- Evaluar periódicamente las capacidades instaladas en los diferentes actores institucionales.					
21.- Aplicar procedimientos para monitorear los distintos procedimientos implementados en el plan de mejora.					

- **Estrategias de asesoramiento:** A continuación se presentan una serie afirmaciones en relación a las estrategias del asesoramiento. Indique su grado de concordancia con cada una de ellas.

Las estrategias del asesoramiento permitieron...	Nivel de Implementación				
	Muy deficiente	Deficiente	Regular	Bueno	Muy Bueno
22.- Orientar a los actores educativos en la búsqueda de las mejores estrategias de enseñanza y/o gestión.					
23.- Organizar y planificar las sesiones de asesoramiento en conjunto con los actores beneficiarios.					
24.- Entregar aportes materiales y documentales que contribuyeron a la gestión curricular – pedagógica.					
25.- Entregar aportes materiales y documentales que contribuyeron a la gestión directiva.					
26.- Generar oportunidades a los procesos pedagógicos y de gestión para poder realizar prácticas, permitiendo así, la supervisión de las mismas.					
27.- Aportar al desarrollo de la autonomía y reflexión de los profesores y directivos sobre su práctica profesional.					

- **Evaluación de la formación entregada e impacto del asesoramiento:**A continuación se presenta una serie de afirmaciones en relación a la evaluación e impacto del asesoramiento. Se le solicita que indique su grado de concordancia con cada una de ellas.

Según su opinión...	Nivel de Implementación				
	Muy deficiente	Deficiente	Regular	Bueno	Muy Bueno
28.- Los recursos utilizados fueron pertinentes con respecto a los contenidos del programa.					
29.- Las tareas realizadas fueron adecuadas a los objetivos del programa.					
30.- El profesor y/o directivo valora el impacto de los objetivos alcanzados en este programa.					
31.- La metodología empleada en la asesoría resultó interesante para los profesores y directivos.					
32.- Los docentes y directivos valoran el asesoramiento como un agente motivante para optimizar sus prácticas de enseñanza y/o gestión.					
33.- Este plan de asesoramiento proporcionó información y acciones concretas para mejorar la práctica del profesor y/o directivo.					
34.- Permitió reconocer el tipo de implementación que se requiere en el establecimiento para impulsar los procesos de mejora tanto a nivel aula como institucional.					
35.- El grado de aplicabilidad de lo entregado en el programa fue alto.					
36.- Este programa fomentó la colaboración con otros profesores y/o directivos.					

37.- El programa aportó para que los docentes respondan estratégicamente a las necesidades de sus alumnos.					
38.- El programa aportó para que los docentes respondan estratégicamente a las necesidades de sus docentes.					
39.- Después de la asesoría recibida he observado cambios positivos en la tarea de enseñar y/o gestionar en el caso de los directivos después de la asesoría.					
40.- El plan de asesoramiento tuvo mucho impacto en la práctica desarrollada en el aula.					
41.- El plan de asesoramiento tuvo mucho impacto en la práctica de gestión.					

NOTA: Finalmente, si has echado algo de menos o quieres proponer algo, coméntalo:

---



---



---